

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LUCINETE FERNANDES VILANOVA**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA:** o Curso de  
Letras da Universidade Federal do Maranhão

São Luís – MA

2019

**LUCINETE FERNANDES VILANOVA**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de  
Letras da Universidade Federal do Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Escola, Currículo e Formação Docente.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Alice Melo

São Luís – MA

2019

Fernandes Vilanova, Lucinete.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão / Lucinete Fernandes Vilanova. - 2019.

147 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2019.

1. Curso de Letras. 2. Formação inicial docente. 3. Formação pedagógica. 4. Saberes docentes. I. Alice Melo, Maria. II. Título.

**LUCINETE FERNANDES VILANOVA**

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de  
Letras da Universidade Federal do Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão –  
UFMA, como requisito final para obtenção do Grau de  
Mestre em Educação.

APROVADO EM \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Albiane Oliveira Gomes**

Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Núbia Bonfim Barbosa Bonfim**

Doutora em Ciência da Educação  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

À minha família,  
Francisco – meu pai  
Raimunda – minha mãe  
Luciene – minha irmã  
À minha orientadora,  
Maria Alice Melo.

## AGRADECIMENTOS

*Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre, só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.*

*Rubem Alves*

A Deus, pelo dom da vida e por permitir que eu chegasse até aqui, sustentada pelos sentimentos de fé, esperança, tolerância e gratidão.

Em especial à minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo, que com sua competente interlocução acadêmica e profissional, me permitiu autonomia científica e proporcionou aprendizagens significativas à produção dessa dissertação.

Aos meus pais, Raimunda Maria Fernandes Vilanova e Francisco Alves Vilanova, que no limite de suas condições materiais e o pouco acesso à educação formal que tiveram, não mediram esforços para que eu tivesse acesso à escolarização e chegasse até aqui.

À minha irmã Luciene Fernandes Vilanova, pelo companheirismo e cuidado com os nossos pais quando muitas vezes precisei me ausentar de casa.

À minha tia Rita Fernandes de Andrade, pelas palavras de conforto e motivação nos momentos de desânimo.

À minha amiga, Maria Jandira de Andrade pela amizade verdadeira, pelo cuidado de todos os dias e as trocas de experiências profissionais.

À minha amiga, Ana Cristina dos Santos que sempre me incentivou nos momentos de insegurança e angústia, me fazendo acreditar que eu alcançaria com êxito mais essa etapa de minha vida.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à professora Dr.<sup>a</sup> Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho e à equipe de Secretaria pelas orientações administrativas e pedagógicas e presteza às solicitações acadêmicas feitas ao longo do Curso.

Aos professores do PPGE/UFMA, Lucinete Marques, Lélia Moraes, César Castro, Ilma do Nascimento, Francisca das Chagas, Maria José Cardozo, Paulino de Sousa, pela competência e profissionalismo na condução das aulas e pelas contribuições significativas na ampliação dos meus conhecimentos e releitura de aprendizagens construídas anteriores.

À Banca de qualificação composta pelas professoras Dra. Ilma Vieira do Nascimento e Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, pelas valiosas contribuições em relação ao delineamento dessa produção.

À Coordenação, os professores das disciplinas pedagógicas e os acadêmicos do 7º período do Curso de Letras, pela receptividade com a qual colaboraram, em especial, no que concerne ao levantamento de dados que qualificou significativamente essa pesquisa.

Aos meus colegas da 17ª turma do Mestrado em Educação pela convivência e aprendizado construído coletivamente durante a efetivação das atividades do Curso.

*“O sonho se tornou conhecimento!!!”* A todos, que lembrados ou não, contribuíram para a materialização dessa dissertação, o meu sincero MUITO OBRIGADA!

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
Sobre o que é o amor  
Sobre o que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
[...]  
É chato chegar a um objetivo num instante  
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante  
[...]  
Sobre o que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
[..]  
Eu vou lhes dizer aquilo tudo que eu lhe disse antes  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

*Raul Seixas*



## RESUMO

A pesquisa intitulada “A Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão”, teve como objetivo analisar a formação pedagógica no Curso de Letras da UFMA. Abordou-se sobre a formação inicial docente no contexto brasileiro, tendo como pontos de discussão o papel da universidade na formação do professor e a relação teoria e prática a partir da práxis. Discutiu-se sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, sua relação com os saberes docentes e a contribuição destes para o processo de profissionalização do professor. Analisou-se como a formação pedagógica é concebida pelo Curso de Letras da UFMA. Para tanto, este estudo se fundamentou na abordagem crítica e qualitativa e articulou pesquisa bibliográfica, análise documental (Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de 2009 e 2017), entrevista semi-estruturada (Coordenação de Curso e 07 professores das disciplinas pedagógicas) e questionário semi-estruturado (12 alunos do 7º período). Os aportes teóricos que sustentaram os passos metodológicos da pesquisa foram: Minayo (1994), André (2013) e Gamboa (1987); sobre a formação inicial de professores, saberes docentes e formação pedagógica buscou-se fundamentação em: Diniz-Pereira (1999), Saviani (2009), Candau (1997, 2011), Nóvoa (1995, 2009), Romanowski (2012), Libâneo (2010), Guidini (2017), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002) e Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007), dentre outros. Os resultados dessa análise revelaram que embora o Curso de Letras reconheça a importância da formação pedagógica, ainda há uma carência no desenvolvimento da mesma, em especial, quando se trata de oferecer aos licenciandos, subsídios para o exercício da docência. Indicaram ainda, que a formação do pesquisador em Linguagem é mais valorizada que a formação do professor e que há uma dicotomia entre as disciplinas da área específica e as disciplinas da área pedagógica, o que acaba por evidenciar uma desarticulação entre ambas.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente. Saberes docentes. Formação pedagógica. Curso de Letras.

## ABSTRACT

The research entitled "The Pedagogical Training in Licenciatura Courses: the course of Language of the Universidade Federal do Maranhão ", had the objective of analyzing the pedagogical formation in the Language Course of UFMA. It was discussed about the initial teacher training in the Brazilian context, having as discussion points the role of the university in teacher training and the relation theory and practice from praxis. We discussed pedagogical training in undergraduate courses, their relationship with teacher knowledge and their contribution to the professionalization process of the teacher. It was analyzed how the pedagogical formation is conceived by the Course of Letters of UFMA. To do so, this study was based on a critical and qualitative approach and articulated bibliographic research, documentary analysis (Pedagogical Political Projects of the Course of 2009 and 2017), semi-structured interview (Coordination of Course and 07 teachers of the pedagogical disciplines) structured (12 students from the 7th period). The theoretical contributions that supported the methodological steps of the research were: Minayo (1994), André (2013) and Gamboa (1987); on the initial formation of teachers, teacher knowledge and pedagogical training, the following were found: Diniz-Pereira (1999), Saviani (2009), Candau (1997, 2011), Nóvoa (1995, 2009), Romanowski (2010), Guidini (2017), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002) and Shulman (1986 apud ALMEIDA, BIAJONE, 2007), among others. The results of this analysis revealed that although the Language Course recognizes the importance of pedagogic training, there is still a lack in the development of it, especially when it comes to offering the licenciandos, subsidies for teaching. They also indicated that the training of the researcher in Language is more valued than the teacher training and that there is a dichotomy between the disciplines of the specific area and the disciplines of the pedagogical area, which ends up showing a disarticulation between both.

**Keywords:** Initial teacher education. Teacher knowledge. Pedagogical training. Language Language.

## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCL	Coordenação do Curso de Letras
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CEB	Conselho de Educação Básica
CES	Conselho Educacional Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional da Educação
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
ISE	Institutos Superiores de Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MA	Maranhão
PAP	Professor de Aproximação da Prática
PCK	Technological Pedagogical Content Knowledge - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PDI	Professor de Didática
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIRE	Professor de Intervenção da Realidade Escolar
POEB	Professor Organização da Educação Básica
POTP	Professor Organização do Trabalho Pedagógico
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Práticas Pedagógicas

PPSCE	Professor Psicologia de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PIT	Plano Individual de Trabalho
SERES	Secretaria de Regulação da Educação Superior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

## LISTA DE GRÁFICOS

	p.
<b>Gráfico 01</b> Contribuição do Curso de Letras para atuação do licenciando no exercício da docência.....	92
<b>Gráfico 02</b> Nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos.....	94
<b>Gráfico 03</b> Vivência de práticas interdisciplinares no Curso de Letras – professores	96
<b>Gráfico 04</b> Grau de conhecimento sobre os saberes docentes – professores.....	107
<b>Gráfico 05</b> Grau de conhecimento sobre os saberes docentes – alunos.....	107
<b>Gráfico 06</b> Saberes são mais priorizados pelo Curso de Letras – professores.....	110
<b>Gráfico 07</b> Saberes são mais priorizados pelo Curso de Letras – alunos.....	110

## LISTA DE QUADROS

	p.
<b>Quadro 01</b> Objetivos gerais do Curso de Letras com base nos PPP 2009 e 2017....	86
<b>Quadro 02</b> Regime, sistema de crédito, turno de funcionamento, carga horária e períodos letivos do Curso de Letras a partir dos PPP de 2009 e 2017.....	87
<b>Quadro 03</b> Núcleos/eixos que contemplam o currículo pleno do Curso de Letras segundo os PPP de 2009 e 2017.....	88
<b>Quadro 04</b> Impressão da Coordenação sobre o nível de conhecimento dos professores e alunos em relação ao PPP do Curso de Letras.....	94
<b>Quadro 05</b> Organização curricular das disciplinas pedagógicas PPP 2009 do Curso de Letras.....	116
<b>Quadro 06</b> Organização curricular das disciplinas pedagógicas – PPP 2017 do Curso de Letras.....	117
<b>Quadro 07</b> Perfil dos professores/sujeitos da pesquisa das disciplinas pedagógicas do Curso de Letras.....	137
<b>Quadro 08</b> Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa do Curso de Letras.....	138

## SUMÁRIO

	p.
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Memórias da minha trajetória acadêmica e profissional: caminhos que me aproximaram do objeto de estudo, da problemática e dos objetivos da pesquisa.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Percurso metodológico da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Perspectivas teóricas da pesquisa.....	21
1.2.2 Estado da arte sobre formação pedagógica nas licenciaturas: aproximações teóricas iniciais com o objeto de pesquisa.....	25
1.2.3 Campo empírico e sujeitos.....	28
1.2.4 Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados.....	29
<b>1.3 Disposição das seções na dissertação.....</b>	<b>33</b>
<b>2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Trajetória histórica da formação inicial de professores no Brasil da década de 30 aos dias atuais.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 A universidade e a formação inicial do professor.....</b>	<b>47</b>
2.2.1 O conhecimento especializado na formação inicial do professor.....	53
2.2.2 A importância da integração curricular na formação inicial do professor.....	55
2.2.3 Formação inicial de professores e sua relação com a escola de educação básica.....	59
<b>2.3 Por uma outra relação entre teoria e prática na formação docente: a práxis como síntese superadora dessa relação.....</b>	<b>62</b>
<b>3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: sua caracterização nos cursos de formação de professores e sua constituição enquanto conceito.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Os saberes docentes e sua relação com o processo de profissionalização do professor.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2 Os saberes pedagógicos em foco na formação pedagógica do professor.....</b>	<b>74</b>
<b>4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Caracterização do campo de pesquisa.....</b>	<b>85</b>

<b>4.2</b>	<b>Caracterizando os sujeitos investigados.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>A formação inicial de professores.....</b>	<b>89</b>
<b>4.4</b>	<b>Saberes docentes na formação do professor.....</b>	<b>103</b>
<b>4.5</b>	<b>A formação pedagógica no Curso de Letras.....</b>	<b>112</b>
<b>5</b>	<b>TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Memórias da minha<sup>1</sup> trajetória acadêmica e profissional: caminhos que me aproximaram do objeto de estudo, da problemática e dos objetivos da pesquisa

O interesse pela temática formação pedagógica nos cursos de licenciatura compreende o desdobramento de uma trajetória acadêmica e profissional com início em 2000, quando ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

O Curso de Pedagogia através de seus saberes epistemológicos e pedagógicos além de reafirmar o interesse iniciado no Curso magistério pela profissão de professor, possibilitou um olhar mais crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica nas diferentes etapas da educação básica, quando exerci as funções de professora e supervisora escolar nas redes públicas e privadas de ensino.

Tais experiências, me permitiram compreender a formação inicial docente a partir de Freire (1996, p. 97), quando defende que “a formação de professores não pode ser de forma reprodutiva, não basta apenas aprender conceitos e teorias prontas no decorrer do curso, é preciso senso crítico que leve a uma formação da identidade profissional”.

Isso me levou ao entendimento que a maneira como os professores atuam na formação dos licenciandos pode influenciar positiva ou negativamente em sua atuação como futuro professor, em alguns casos, acaba até por definir a direção dessa formação. Mais que formar esses estudantes para o mercado de trabalho é formá-los para intervir sobre o contexto que irão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma concepção crítica da realidade.

Concluí a graduação em Pedagogia em 2000 e, nesse período o tema da monografia já sinalizava minhas primeiras inquietações sobre a formação inicial docente e o ensino de Língua Portuguesa. Nesse momento, busquei investigar sobre as práticas de leitura desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com a formação inicial recebida pelos profissionais que as desenvolviam.

Considerando meu interesse pela docência superior, cursei no período de 2003 a 2004 a Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFMA. Concomitante a esse Curso, exerci a função de professora substituta da disciplina Psicologia da Educação, no Curso de Pedagogia dessa mesma instituição, experiência essa, que me possibilitou a realização do estudo

---

<sup>1</sup> Fizemos uso da primeira pessoa do singular em alguns trechos dessa subseção, considerando se tratar de experiências vivenciadas pela autora da pesquisa.

sobre “O Ensino de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFMA: analisando a relação teoria-prática.

Minhas experiências como docente dos Cursos de Pedagogia, Letras, História, Filosofia, Física, Biologia e Matemática, das disciplinas Didática, Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Política e Planejamento da Educação Básica e Estágio Supervisionado em instituições públicas e privadas ao longo desses anos, fizeram emergir várias inquietações sobre a qualidade da formação pedagógica recebida pelos licenciandos em seu processo formativo.

O exercício da docência nas referidas licenciaturas me possibilitou identificar, mesmo que superficialmente, como alguns alunos concebiam a formação pedagógica oferecida nesses cursos, a partir de relatos como: “o professor sabe a matéria, porém, em muitos casos, não sabe como transmiti-la ao estudante”, “não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante”, “não se preocupa com a docência, priorizando as produções científicas no universo da Pós-Graduação”, “muitos conhecimentos que aprendemos nas disciplinas específicas não conseguimos fazer relação com as ensinadas pelos professores das pedagógicas”, “cursamos as disciplinas pedagógicas porque são componentes curriculares obrigatórios”, “quando chegamos no estágio supervisionado temos dificuldades de articular o que aprendemos na teoria com a prática”.

Em análise às falas acima, nos apoiamos em uma pesquisa realizada por André et al (2012) com estudantes dos últimos períodos de cursos de várias licenciaturas em sete instituições de ensino superior do país, em que as autoras analisam que é de grande relevância o papel do formador no estímulo aos estudantes para a docência, porém,

há professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) que são vistos como modelos “pelo avesso”, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador. [...] os licenciandos apontam o despreparo de docentes das IES para ensinar e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, ou evidências de não formação na área; levantam o aspecto do não planejamento das aulas e de um modo de trabalho repetitivo [...] (ANDRÉ et al 2012, p. 113).

Frente a essa realidade, acreditamos que os estudantes ao ingressarem nas licenciaturas trazem consigo inúmeras expectativas e ideias quanto à formação inicial, seja sobre o “ser professor” ou sobre o “processo ensino e aprendizagem” em geral, porém, tais expectativas, muitas vezes são modificadas ao longo do curso. Sobre isso, Peres e Santos (2005) acrescentam que as concepções do professor sobre o processo ensino aprendizagem, estão relacionadas com

as influências que recebem, principalmente enquanto estudantes da educação básica e superior e, posteriormente, como profissionais docentes.

Sobre a formação inicial de professores no Brasil, Dourado (2015), Saviani (2009), Nóvoa (2011), Diniz-Pereira (1999), Silva (2011), Garcia (1999) analisam que é na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96 que surgem diversas proposições e reformas no campo educacional. Esse período é marcado por vários debates sobre a formação inicial, que passa a ser defendida como necessidade pessoal e um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização.

Com base no que apresentam os autores, entendemos assim como Silva (2011, p. 15), que atualmente, como resultado de vários debates,

têm surgido projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas. A referida discussão também ocorre nas propostas dos órgãos internacionais, nos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, nas diretrizes curriculares para formação de professores e nos pareceres. Nestes, a qualificação docente é preferencialmente preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, ou seja, na atividade prática, a qual, aparentemente, é considerada o eixo da formação docente.

Observamos que grande parte das propostas voltadas para a formação inicial de professores visam atender, em especial, o interesse capitalista, daí, estarem alinhadas em sua maioria, às orientações dos mecanismos internacionais.

Conceber a formação inicial para além das necessidades imediatas do mercado, implica analisá-la a partir de alguns princípios apontados por García (1999, p. 43):

*O primeiro princípio* é o de conceber a formação de professores como um processo longo e diferenciado. *O segundo princípio* refere-se à necessidade de “[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”. *O terceiro princípio* refere-se à necessidade de integrar a formação com o desenvolvimento organizacional da escola. *O quarto princípio* prioriza a relação dos conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores. *O quinto princípio* diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática na formação de professores.

Diante do que apresenta García sobre os princípios que precisam ser considerados ao analisar a formação de professores, nos identificamos em especial, com os que sinalizam para a compreensão que a mesma é antes de tudo um processo contínuo, que deve considerar a integração entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a articulação entre universidade e educação básica.

Nessa perspectiva, tratar a formação inicial considerando a relação entre as instituições de ensino superior e a escola de educação básica, implica para Imbernón (1998), Cunha (2010), Candau (1997, 2011), Nóvoa (1995, 2009), Romanowski (2012), Ludke e André (1986), Guidini (2017), discutir um referencial de conhecimento integrado, o qual possibilite inter-relações entre a formação inicial, a docência e a realidade concreta da educação básica. Um referencial de conhecimento capaz de atingir e dialogar com a prática pedagógica dos professores nos diferentes níveis de ensino, implicando uma abertura epistemológica que considere o movimento, as incertezas, a fragmentação, o diálogo.

A necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

Entendemos que a formação que vem sendo oferecida não acompanhou efetivamente algumas dessas mudanças, a mesma ainda se mantém mais presente no plano dos discursos do que no campo formativo, a exemplo, temos a questão da articulação teoria e prática que, apesar de tão anunciada, enfatizada e desejada pelo meio acadêmico, por documentos e normas, não consegue se concretizar legitimamente nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores.

Compreendemos que se torna necessário adentrar ainda mais a complexidade dos elementos constituidores dos processos formativos de professores, e ao mesmo tempo, aprofundar as relações dialógicas com a realidade escolar. “A experiência vivenciada na escola no exercício da e para a docência, quando individualizada, historicizada e contextualizada, também é formadora de professores e geradora de conhecimentos docentes” (GUIDINI, 2017, p. 62).

Isso nos remete ao entendimento que para além da finalidade de garantir o diploma ao exercício profissional da docência, a formação inicial precisa formar o professor. Tal formação deve estar voltada para o exercício da atividade docente, essa aqui entendida não como mera atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades tecnicistas, mas como identidade que se constrói a partir da significação social da profissão.

Como vimos, a formação docente tem como foco o trabalho docente, esse por sua vez, está embasado por muitos saberes e, a forma como o professor utiliza esses saberes é crucial para o desenvolvimento e o repensar de sua prática pedagógica. Alguns autores(as) têm se dedicado à elaboração teórica sobre os saberes, trazendo significativa contribuição para esse

campo de estudos, em que se destacam Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2002) e Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2017). Esses compreendem os saberes docentes como conhecimentos construídos em momentos específicos e integrados, que devem estar associados ao processo formativo e profissional do professor. Tardif (2014, p. 14), por exemplo, defende que,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática”.

Segundo esses mesmos autores, é possível observar que no contexto das licenciaturas, ainda é comum a valorização dos saberes específicos com certo grau de dissociação dos saberes pedagógicos, esses muitas vezes, desenvolvidos como complementos dos cursos. Sobre isso, Tardif (2014, p. 242), discorre que,

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam estes conhecimentos e informações.

A partir do que pontua Tardif, podemos perceber que para repensarmos a ênfase dada à formação dos conteúdos específicos em detrimento dos de formação pedagógica em alguns cursos de licenciaturas, não implica apenas procedermos com a reelaboração de seus currículos, mas antes de tudo, termos a clareza de qual sujeito desejamos formar, com qual finalidade e para qual sociedade.

Alguns estudos realizados no Brasil sobre a formação docente nas licenciaturas, sinalizam para uma enorme fragilidade no que concerne à formação pedagógica. Romanowski (2002) aponta para o fato de que ela é pouco valorizada; Cunha (1998) destaca as dicotomias entre as disciplinas específicas e pedagógicas nesse processo de formação; Gatti e Barretto (2009), analisam que a formação de professores exige uma verdadeira e necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos. Veiga (2010), defende que a docência, como profissão e como ação especializada, procura reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática.

Em 2016, ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFMA, buscamos aprofundar os estudos iniciados na graduação e na pós-graduação Lato Sensu sobre formação inicial docente. De modo a estabelecer relação com Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do referido programa, estabelecemos como objeto de estudo para essa pesquisa, a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, cujo campo empírico foi o Curso de Letras.

A escolha pelo Curso de Letras, deu-se pelos seguintes motivos: a) necessidade metodológica de delimitarmos o universo da pesquisa, considerando não ser possível o estudo de todas as licenciaturas; b) por entendemos que o aprendizado da língua materna é condição essencial à construção do conhecimento em suas diferentes áreas, constituindo instrumento indispensável ao exercício da cidadania; c) a Língua Portuguesa compreender uma área de conhecimento, cujos níveis de desempenho no país e em nosso estado, é um dos mais baixos nas Avaliações Nacionais Externas.

Tendo em vista todo o exposto acima, a presente pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão**, visou buscar resposta à seguinte questão:

Como se dá a formação pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?

A partir da problemática apresentada, fez-se necessário o aprofundamento de alguns aspectos que a constitui, através de processos de elaboração/reelaboração de questões norteadoras, descritas a seguir:

a) quais discussões teóricas perpassam a formação inicial de professores no Brasil considerando seus aspectos históricos, epistemológicos e didáticos?

b) o que compreendem os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor?

c) como está contemplada a formação pedagógica no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras?

d) quais concepções a Coordenação, os professores das disciplinas pedagógicas e os estudantes têm sobre a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras da UFMA.

Tais problematizações, acabaram por direcionar a pesquisa, quanto o seu objetivo geral o qual pretendeu: analisar como se dá a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão.

De modo a facilitar e ordenar a pesquisa em suas diversas etapas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar algumas discussões teóricas que perpassam a formação inicial de professores no Brasil considerando seus aspectos históricos, epistemológicos e didáticos;
- b) compreender o que constituem os saberes docentes, em especial os saberes pedagógicos e qual relação estabelecem com o processo de profissionalização do professor;
- c) identificar como a formação pedagógica está contemplada no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da UFMA.
- d) analisar quais concepções a Coordenação, os professores das disciplinas pedagógicas e os estudantes têm sobre a formação pedagógica oferecida no Curso de Letras da UFMA.

Todas essas trajetórias foram imprescindíveis para reafirmar meu compromisso com a educação e ampliar meu interesse pela pesquisa sobre a formação inicial de professores, nesse caso especial, a formação pedagógica no Curso de Letras da UFMA.

## **1.2 Percurso metodológico da pesquisa**

Nessa subseção, nos propomos apresentar os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo. Esse momento, compreende o que Minayo (1994, p. 24-25) denomina de ciclo de pesquisa. O mesmo se realiza fundamentalmente por uma “linguagem fundamentada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, [...] consiste um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório, capaz de dar origem a novas interrogações”.

### **1.2.1 Perspectivas teóricas da pesquisa**

Com base em Minayo (1994, p. 22), a metodologia do trabalho científico [...] “é o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”. Isso nos permite entender que os procedimentos metodológicos subsidiam o pesquisador a fim de que o mesmo possa, de modo apropriado, executar os seus estudos de investigação e abordar a realidade empírica de forma a obter respostas ao problema de pesquisa que for suscitado. Ainda segundo a autora, a pesquisa científica,

inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2007, p. 16).

Frente ao que apresenta Minayo, entendemos que a organização do trabalho científico necessita estar imbuído de passos metodológicos sistêmicos, que apoiados a um conjunto de métodos e técnicas permitem ao pesquisador, construir uma postura científica que lhe possibilite obter respaldo para os saberes que irá estabelecer com os resultados alcançados.

De forma a buscar respostas às questões relativas ao problema central desse estudo, que se refere a formação pedagógica oferecida no Curso de Letras da UFMA, optamos pela abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, ao optarmos pelo estudo científico dos fatos sociais, faz-se necessário a utilização de uma compreensão histórica e interpretativa dos fenômenos combinada com uma lógica objetiva. Flick (2009) destaca quatro pressupostos teóricos básicos da pesquisa qualitativa: a realidade social como um produto compartilhado da atribuição de significados; assume-se a natureza processual e a reflexividade da realidade social; os significados subjetivos dão relevância aos elementos objetivos da vida; e a reconstrução da realidade social através de sua natureza comunicativa como ponto de partida para a pesquisa.

Considerando os pressupostos teóricos básicos da pesquisa qualitativa apresentados por Flick, é possível observar que a realidade social deve constituir o ponto de partida para toda prática de pesquisa, de forma que esta seja atribuída de significados oriundos de uma visão de totalidade em que as análises objetivas se constituam a partir das construções subjetivas do real.

Com o desafio de investigar fenômenos sociais sem cair na objetivação do que por natureza é subjetivo, optamos em alinhar à pesquisa qualitativa, o modelo metodológico quadripolar de Bruyne et al (1977, p.35) descritos a partir de quatro pólos:

***Polo teórico*** - guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. Propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas;

***Polo epistemológico*** - exerce uma função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa ele é a garantia [...] da produção do conhecimento científico, da explicitação



das problemáticas da pesquisa. Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias;

**Polo morfológico** - enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impondo-lhe certa ordem entre seus elementos. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos, seja como modelos, seja como simulacros de problemáticas reais;

**Polo técnico** - controla a coleta dos dados, esforça-se por constatar-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação, mas, sozinho, não garante a sua exatidão. Tem em sua vizinhança modos de investigação particulares: estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulação.

O modelo metodológico quadripolar de Bruyne se propõe à constituição de um sistema científico integrado, que busca superar práticas metodológicas e a aplicação de técnicas científicas avulsas, valorizando dessa forma, uma representação dinâmica da realidade.

Em relação a esse estudo, identificamos que o *Pólo Epistemológico* compreende nossa problemática, a produção do objeto, seu efeito e validação para o contexto social e acadêmico. O *Pólo Teórico*, traz as abordagens teóricas e as formas de enunciação das teorias que o fundamenta. O *Pólo morfológico* diz respeito ao método e as abordagens metodológicas de investigação. E o *Pólo Técnico*, trata de todas as técnicas e estratégias de pesquisa que foram utilizadas.

Gamboa (1987, p. 30), seguindo essa mesma linha de análise, nos chama a atenção que,

o conhecimento não pode ficar nas abstrações, no meio do caminho; é por isso que as abstrações válidas são aquelas que têm substrato concreto e conduzem à construção do concreto no pensamento. Nesse sentido, a abstração autêntica é aquela que não nega os indícios sensoriais perceptíveis do objeto (os fenômenos, os fatos empíricos), mas, separa-os, divide-os, analisa-os, e permite descobrir, detrás desses indícios, propriedades e aspectos que constituem a essência do objeto.

Compreendemos assim como Gamboa, que o objeto do conhecimento não está isolado do sujeito que o conhece, a relação entre ambos, precisa ser dinâmica e construtiva. A função do sujeito consiste em apreender o objeto, pois, ele é um questionador da realidade concreta. O objeto deve ser apreendido pelo sujeito e consiste o problema concreto situado em um determinado espaço e tempo.

Mediante isso, o processo cognitivo se transforma em explicação dos fenômenos quando a realidade “é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento” (KOSIK, 1976, p. 29 apud GAMBOA, 1987, p. 37).

Fundamentamos assim, nosso caminhar metodológico a partir da concepção crítica, já que o critério de verdade para essa concepção é a prática social e deve se estabelecer o

relativismo, uma vez que as verdades científicas não são definitivas, mas graus do conhecimento que por sua vez, são limitados pela história.

Como nos apresenta Freire (2007), pesquisar exige reflexão crítica sobre a prática, na medida em que, ao aproximar nossas compreensões teóricas à prática, podemos nos tornar melhores, passando de uma condição ingênua do cotidiano a uma condição epistemológica da ação. Pensando criticamente a prática de hoje, poderemos melhorar a prática do futuro.

Entendemos que a pesquisa qualitativa crítica propõe a relação teoria-prática como elemento estrutural da razão transformadora que movimenta seus resultados, a relação sujeito-objeto é resultado de uma construção histórica e a realidade social compreende um fenômeno dinâmico. Os homens são “seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada” (FREIRE, 2007, p. 83).

Frente a isso, compreendemos que o mundo se constrói de forma contínua e dinâmica, trazendo consigo contradições e conflitos, pois, as ideias são formas de representar a realidade. É preciso, pois, superar o caráter puramente descritivo da realidade e afirmar a emancipação humana. “Isso implicaria apreender a realidade segundo contraposições existentes e perceber que o modo da socioeconomia vigente é, sobretudo, produto de ações humanas” (CARNAÚBA, 2010, p. 201).

Segundo Damasceno (1986, p. 33-34), essa forma de pensamento, se volta para uma preocupação constante com a integração empírico-teórica, isto é, com o movimento que vai do todo às partes e destas ao todo. “Reconhece-se que um elemento adquire significação quando é inserido ao conjunto que lhe dá coerência. E este elemento, ao integrar-se, modifica o todo, caracterizando o conhecimento como um processo em contínua transformação.

É nessa perspectiva que a concepção crítica entende o método científico, não como uma ferramenta que serve para medir ou observar os fenômenos sociais, mas como um caminho que possibilita a construção de uma prática transformadora por sujeitos históricos. Já que ao definir “os procedimentos técnicos para a obtenção das informações, é importante não esquecer que os procedimentos de coleta adquirem significação na medida em que se mostram adequados à teoria e à realidade investigada” (DAMASCENO, 1986, p. 33).

A etapa da coleta das informações é o momento mais enriquecedor de todo o processo de pesquisa social, posto que permite o contato direto do pesquisador com a realidade investigada. Para facilitar a aproximação do pólo investigador (equipe de pesquisa) com o pólo investigado (população que se constitui em sujeito da pesquisa) é importante que se obtenha, antes de entrar na área, o máximo de informações acerca do contexto e do grupo a ser pesquisado (DAMASCENO, 1986, p. 38).

Sabemos que o processo de organização das informações coletadas consiste uma das fases mais desafiadora da pesquisa, já que esse é o momento em que precisamos analisar de forma crítica a realidade empírica coletada durante o estudo de campo e a contribuição teórica existente a partir da situação problematizadora. “As doutrinas são partes integrantes do fato social estudado e não podem ser separadas, pois, o estudo da teoria é elemento indispensável para a análise atual do problema, na perspectiva de se obter a totalidade do social” (GOLDMANN, 1973 apud DAMASCENO, 1986, p. 41)

### 1.2.2 Estado da arte sobre formação pedagógica nas licenciaturas: aproximações teóricas iniciais com o objeto de pesquisa

De forma a obtermos as primeiras aproximações teóricas com o nosso objeto de investigação, nos valem da pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.

As pesquisas sobre o Estado da Arte têm sido comumente definidas como de caráter bibliográfico. Apresentam, em geral, o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições essas produções têm sido produzidas (FERREIRA 2002).

Este estado da arte, constituiu-se da análise de 07 (sete) dissertações e 02 (duas) teses correspondentes ao período de 2013 a 2016, levantadas no Banco de Dados da CAPES sobre a formação pedagógica nas licenciaturas. Como afirma Romanowski (2006), um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido contribui com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições para a pesquisa. Realizar esse tipo de pesquisa torna-se relevante, uma vez que “constitui um “marco histórico” de uma área de conhecimento possibilitando verificar sua evolução” (LUDKE, 1986, p. 80).

Observamos que a maioria dos trabalhos selecionados focam seus estudos na formação pedagógica oferecida nos cursos de licenciatura, com exceção de um, que o faz a partir de um curso profissional, experiência essa, relevante aos nossos estudos, tendo em vista que a linha de análise é comum à realidade de muitos cursos de licenciatura no que se refere a supervalorização dos conteúdos específicos em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Foi possível localizar produções sobre a formação pedagógica nas licenciaturas em todos os anos do período de 2013 a 2016, embora haja um destaque para os anos de 2013 e 2015. Identificamos que tal objeto de investigação constitui interesse de instituições de várias

regiões do país, no caso das selecionadas, temos contribuições do Sul, Sudeste, Centro Oeste e Nordeste.

Ressaltamos também, que nos trabalhos analisados há um interesse significativo pelo estudo da formação pedagógica nas licenciaturas a partir das representações sociais, como por exemplo: investigação como os estudantes veem a formação pedagógica nas licenciaturas; análise de como os professores avaliam a contribuição da formação pedagógica para a realização do trabalho em sala de aula e discussão sobre quais as representações sociais construídas pelos professores das licenciaturas sobre o saber pedagógico. Sobre as pesquisas fundamentadas nas representações sociais, vimos em Moscovici (1978, p. 41) que “as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas”.

Em análise às palavras-chave identificadas nas produções selecionadas, foi possível evidenciar que as mesmas apresentam algumas categorias estruturantes: formação de professor, formação pedagógica e licenciatura.

É possível observar que a categoria *formação de professor* apresenta aspectos amplos e complexos de análise, a exemplo disso temos a formação inicial e sua relação com a prática pedagógica. Acerca disso, nos apoiamos em Nóvoa (2011) para indicar que o cenário atual aponta, como necessário e urgente, para além de pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação.

Quanto à categoria da *formação pedagógica*, entendemos que a mesma está ligada diretamente ao ser professor quando foca nos saberes da docência, no conhecimento pedagógico e no próprio Ofício do Professor.

Analisando a *categoria licenciatura*, observamos que tais pesquisas estão focadas em investigar a formação pedagógica em diferentes áreas de conhecimento, seja das ciências humanas, exatas ou naturais. As discussões trazidas pelas pesquisas a esse respeito reforçaram o que defende Gatti (2009), embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas.

A respeito dos títulos das produções selecionadas, observamos que o eixo central de estudo de todas foi a formação pedagógica, havendo o uso da terminologia “saberes pedagógicos” por parte de alguns autores. Alguns pesquisadores buscaram investigar como se

dá a formação pedagógica nos cursos das licenciaturas em Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Outros preferiram proceder com o estudo a partir de várias licenciaturas.

Analizamos que tais estudos sobre formação pedagógica de professores nas licenciaturas são relevantes na medida em que se torna possível conhecer como os futuros docentes percebem, entendem e explicam sua própria formação, uma vez que seus achados podem colaborar e incentivar instituições formadoras a terem novos pontos de partida para discutirem, avaliarem e repensarem seus projetos formativo-pedagógicos.

Tomando por base alguns aportes teóricos utilizados nos trabalhos selecionados para este Estado da Arte, identificamos algumas discussões teóricas que julgamos relevantes sobre a formação pedagógica nas licenciaturas.

Tais discussões teóricas, nos possibilita entender que grande parte das questões problematizadoras das dissertações e teses selecionadas constituem inquietações de pesquisas anteriores. Alguns exemplos dessas problematizações são: por que querem fazer um curso de licenciatura se muitas vezes o mais importante e valorizado é o saber específico? Qual a relação dos saberes docentes-conhecimento e os saberes docentes-pedagógicos com as práticas pedagógicas dos futuros licenciandos? Quais as representações sociais de saberes da formação pedagógica construídas por professores das licenciaturas?

Tais questões problematizadoras nos remeteram aos objetivos gerais das pesquisas que estiveram focados sobre analisar o que pensam os docentes e discentes acerca da formação pedagógica nas licenciaturas e como a formação pedagógica pode contribuir para o trabalho de sala de aula do professor.

Constatamos com as leituras e análises que alguns resultados das pesquisas apontam para a ideia de os licenciandos não terem recebido das instituições formadoras de competência, uma formação inicial que lhe possibilitem o enfrentamento de muitos problemas apresentados pelo cotidiano escolar. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura, em sua maioria, estão de certa forma, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, assumindo dessa forma, uma posição burocrática, acrítica e baseada no modelo da racionalidade técnica.

Nesse contexto, o que observamos é que teoria e prática constituem um dos principais desafios da formação de professores no Brasil. Muitos profissionais são formados pelas universidades com o domínio do conteúdo (em alguns casos, não), mas com pouca base didática.

Percebemos que os resultados das pesquisas dos trabalhos analisados apontam para a existência da desarticulação da formação das disciplinas específicas com as de formação

pedagógica. Que há uma precarização da formação disciplinar para garantir uma formação adequada aos professores e da relevância da formação pedagógica para uma prática pedagógica de qualidade. A dicotomia entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas consiste um dos grandes dilemas existentes nas licenciaturas, o que torna mais expressiva a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e o contexto escolar.

### 1.2.3 Campo empírico e sujeitos

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Orienta que uma pergunta importante a ser feita pelo pesquisador em relação ao universo da pesquisa é: quais indivíduos sociais tem uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado? “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1994 p. 43).

O nosso campo empírico foi o curso de licenciatura em Letras - Português e Inglês, que faz parte do Centro de Ciências Humanas – CCH da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, localizada à Avenida dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga, no município de São Luís, no Estado do Maranhão.

Sendo o nosso objeto de estudo a formação pedagógica oferecida no Curso de Letras da Universidade Federal do MA, elegemos como amostra, representantes da Coordenação, dos professores que lecionavam as disciplinas pedagógicas e dos estudantes dos últimos períodos. Para a escolha da amostra, estabelecemos alguns critérios, quais sejam incluir:

A *Coordenação do Curso de Letras*, por ter sido ela um caminho viável para o acesso aos materiais que constituíram nossa análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP), como também, um elemento significativo para enriquecer as discussões sobre a formação pedagógica oferecida na formação inicial dos estudantes. Os *professores que trabalham com as disciplinas pedagógicas*, já que é imprescindível a “escuta” e análise dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas concepções sobre a formação pedagógica na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, nesse caso especial, o Curso de Letras. Os *estudantes do 7º período*, haja vista terem cursado todas as disciplinas pedagógicas e socializar suas impressões sobre a concepção das mesmas em seu processo formativo.

Frente ao exposto, os sujeitos da pesquisa foram: 01 (um) Coordenador, 07 (sete) professores que lecionavam as disciplinas pedagógicas e 12 (doze) alunos do 7º período do Curso de Letras da UFMA.

#### 1.2.4 Procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados

Como já tratado anteriormente, o presente estudo apoiou-se na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e o entendemos assim como Stake (1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2005, p. 35), “o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. [...] ele não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. “O *caso* tem uma particularidade que merece ser investigada; e o *estudo* deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade” (ANDRÉ, 2005, p. 38).

O estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (YIN, 2001, p. 32).

Tomando por base tais discussões, buscamos em Peres e Santos (2005, p. 57) a justificativa pela escolha do estudo de caso nessa pesquisa, a saber:

- a) *implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador* - se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho;
- b) *o caso envolve uma multiplicidade de dimensões* - requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais;
- c) *a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas* - exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises

Considerando a natureza da pesquisa, as técnicas que utilizamos na coleta de dados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário com perguntas abertas e fechadas.

Para maior entendimento, buscamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 149) uma definição sobre o que vem a ser um dado. O termo dado refere-se aos “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise, inclui materiais que os investigadores registram ativamente”.

A *análise documental* compreende uma técnica muito relevante para as pesquisas sociais, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações (FLICK, 2009, p. 234).

Os documentos de pesquisa analisados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso versões 2009 (ainda em vigência para os últimos períodos) e 2017 (em vigência para os primeiros períodos); as ementas das disciplinas pedagógicas e as legislações nacionais orientadoras desses documentos, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras.

Quanto à *entrevista semi-estruturada*, Minayo (1994, p. 57), discute que “através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Não significa uma conversa despreziosa e neutra”. É o fenômeno que permite aproximar os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Bourdieu (1997, p. 704) entende que “[...] a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns de vida”.

No caso desse estudo, sua forma de realização será de natureza individual com a Coordenação de Curso e os professores das disciplinas pedagógicas, visando a obtenção de dados objetivos (dados estatísticos e outras formas de registro) e subjetivos (opiniões e atitudes do entrevistado sobre o objeto de investigação). Optamos pela entrevista semi-estruturada, abordando aspectos relativos à formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras na UFMA.

Tomando por base o objeto desse estudo, Tardif (2014, p. 157), ainda acrescenta que a entrevista “é um procedimento metodológico fundamental para a realização de pesquisas sobre



os saberes docentes, pois, dessa forma, [...] os sujeitos manifestam em suas falas como articulam e mobilizam tais saberes”. O saber só é entendido na medida em que o sujeito indica o que sabe e como sabe fazê-lo, ou seja, parte de si a compreensão do saber, e não da forma como as pessoas referenciam esse saber.

Nesse sentido, outro aspecto que julgamos relevante, diz respeito à formulação das questões a serem utilizadas na entrevista. O pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1997).

Somos favoráveis aos posicionamentos de Tardif e Bourdieu, uma vez que, vemos a entrevista, não apenas como um procedimento metodológico de tratamento de dados, mas enquanto espaço para “dar voz” aos sujeitos nas maneiras com que narram suas práticas formativas e profissionais.

Sobre o *questionário*, Severino (2007) o define como um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, destinadas a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados sobre o assunto em estudo. Nessa mesma linha de análise Gil (2008, p. 121) defende que,

construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. [...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Outro aspecto relevante sobre o questionário corresponde à elaboração das questões, as mesmas precisam ser claras e voltadas para atender os objetivos da pesquisa. No caso desse estudo, priorizamos a elaboração de questões abertas e fechadas partindo de algumas categorias de análise. “Nas *questões fechadas*, as respostas foram escolhidas dentre as opções preferidas pelo pesquisador e nas *questões abertas*, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (SEVERINO, 2007, p. 125-126).

Corroboramos com os autores, que o questionário nos permite otimizar em termos material e temporal, a coleta e tratamento de informações obtidas junto a um número maior de

sujeitos, elemento esse importante para uma apreensão e explicitação mais abrangente da realidade de um *locus* de pesquisa.

Neste estudo, optamos pela aplicação do questionário com 12 estudantes do Curso de Letras. O mesmo totalizou 11 questões, sendo 05 (cinco) abertas e 06 (seis) fechadas.

Dando continuidade a esse percurso, chegamos a uma das fases metodológicas primordiais, que é a análise e interpretação dos dados. De acordo com Minayo (1994, p. 68), a “análise dos dados deve ser concebida no sentido mais amplo, abrangendo a interpretação. A análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

A partir daí o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

Entendemos a partir da autora que esse é o momento em que a leitura deve ser profunda, é preciso ir para além da leitura aparente, pois, ao interpretarmos os dados, construímos uma síntese com base nas questões da pesquisa, dos resultados alcançados a partir do material coletado, das inferências construídas e dos aportes teóricos utilizados.

Convém destacar ainda, que as questões foram organizadas a partir de categorias, que acabaram por contribuir significativamente com a análise empírico-teórica, são elas: (i) formação inicial de professores; (ii) saberes necessários à formação docente e (iii) formação pedagógica no Curso de Letras.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994, p. 70)

Ainda segundo a autora, as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais *gerais* e mais abstratos e as formuladas a partir da coleta de dados são mais *específicas* e mais concretas (MINAYO, 1994). As “categorias específicas” tornaram-se essenciais para que pudéssemos reavaliar as categorias “gerais” e principalmente, construir abstrações teóricas formadas e consolidadas a partir da discussão dos resultados.

De forma a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos a seguinte codificação: com os *alunos*, utilizamos a *letra A* para representá-los de forma geral e a *numeração de 1 a 12*, para identificação específica de cada um; quanto a *Coordenação de Curso*

e os *professores das disciplinas pedagógicas*, fizemos uso dos códigos: *CCL* para Coordenador do Curso de Letras; *PDI* para professor da disciplina de Didática; *PPSCE* para professor da disciplina de Psicologia da Educação; *POEB* para professor da disciplina de Organização da Educação Brasileira; *POTP* para professor da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico; *PAP* para professor da disciplina de Aproximação da Prática e *PIRE* para professor da disciplina de Intervenção da Realidade Escolar.

Compreendemos que a confiança e transparência é essencial para o sucesso de qualquer pesquisa científica. Diante disso, garantimos que os sujeitos fossem esclarecidos sobre a natureza, objetivos e questões da entrevista e do questionário. Foi disponibilizado aos mesmos o Termo de Consentimento (apêndice 07) e ao término da aplicação dos instrumentos, solicitamos a assinatura da qualificação do declarante (apêndice 08) autorizando o uso parcial ou integral das informações coletadas.

### **1.3 Disposição das seções na dissertação**

O presente trabalho está organizado em cinco seções. A primeira seção corresponde à **INTRODUÇÃO**, que se propôs apresentar algumas experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas durante o processo de formação inicial e continuada da autora, as quais contribuíram para a escolha do objeto desse estudo, o problema, os objetivos geral e específicos e as questões norteadoras. Apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, onde definimos as perspectivas teóricas que a embasaram tanto a abordagem quanto os tipos de pesquisa utilizados. Para as primeiras aproximações teóricas sobre o assunto, optamos pelo estado da arte sobre a formação pedagógica nas licenciaturas a partir do Banco de Dados da CAPES, no período de 2013 a 2016. Por fim, descrevemos de forma fundamentada o campo empírico e seus sujeitos, os métodos de coleta e análise de dados.

A segunda seção abordou sobre a **FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Situamos historicamente a formação inicial de professores no Brasil da década de 30 aos dias atuais; discutimos o papel da universidade nesse processo de formação enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento especializado que deve considerar as práticas interdisciplinares e a relação teoria e prática a partir da práxis.

Na terceira seção, **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: sua caracterização nos cursos de formação de professores e sua constituição enquanto conceito**, buscamos discutir a formação do professor com foco no saber pedagógico. Tecemos em linhas gerais, algumas considerações sobre os saberes docentes relacionando-os à profissionalização do professor;

focamos nossa discussão nos saberes pedagógicos, o que são e como se caracterizam na formação inicial.

A quarta seção tratou sobre **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**, onde analisamos com base no *corpus* teórico desse estudo, os resultados obtidos tanto na análise documental como nos dados coletados na pesquisa de campo realizada com a Coordenação, os professores das disciplinas pedagógicas e os estudantes do referido Curso.

Por fim, na quinta seção, **TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS**, pontuamos nossas principais descobertas sobre a pesquisa, a fim de apresentar possíveis respostas ao problema que desencadeou esse estudo, como ainda, ressaltar a contribuição da mesma no sentido de incentivar a produção de novas investigações e a possibilidade de um repensar sobre a formação pedagógica oferecida pelas instituições de ensino superior aos futuros professores de Língua Portuguesa.

## **2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A docência apresenta características variadas e peculiares, pois, o processo de aprendizagem do professor constrói-se a partir de conhecimentos que lhes são próprios e adquiridos de forma contínua ao longo de seu desenvolvimento profissional, seja em contexto individual ou coletivo.

A formação docente acontece por meio da formação inicial e continuada. Nos deteremos aqui, em discutir a formação inicial, entendendo-a como processo cujos conhecimentos obtidos constituem a base de sustentação do trabalho docente capaz de promover práticas conscientes, autônomas e críticas.

Nessa seção, apresentamos a trajetória histórica da formação inicial de professores no Brasil da década de 30 aos dias atuais e o papel da universidade nesse processo formativo, considerando a relação teoria e prática a partir da perspectiva da práxis.

### **2.1 Trajetória histórica da formação inicial de professores no Brasil da década de 30 aos dias atuais**

Voltando um pouco na história, a formação de professores emerge após a independência quando se cogita a organização da instrução popular. Nesse contexto, são criadas as Escolas Normais, sendo a primeira unidade em Niterói, no Rio de Janeiro no ano de 1835. Em São Luís, no Maranhão a mesma foi criada apenas em 1890 (SAVIANI, 2009).

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p.144).

Com a República, as províncias transformam-se em estados federados. As Escolas Normais surgem no Rio de Janeiro, porém, seu padrão de organização e funcionamento foi firmado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, a partir da Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892.

É nas primeiras décadas do século XX que começam a predominar os ideários liberais e a propagação de concepções modernas sobre a educação. A formação de professores exigia uma organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica. Mestres qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44).

Dessa forma, já que a Escola Normal em vigência vivia em crise por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos (SÃO PAULO, 1890), tornava-se imprescindível reformar seu plano de estudos. O modelo padrão de Escola Normal é ampliado no Brasil, mas, tem seu ideário enfraquecido precocemente e com foco no domínio dos conteúdos ensinados.

De acordo com Vieira e Gomide (2016) o ano de 1930 é um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro com a implantação definitiva do capitalismo, o ideário republicano se consolida com a ascensão da burguesia e o processo de urbanização.

Nesse contexto, sob as bases iluministas e a consolidação do Estado republicano, é possível identificar o fortalecimento do Estado de Direito, que passa a ver a questão da instrução pública como “direito de todos e dever do estado”. Os debates voltam-se para a construção de um sistema nacional de ensino, onde o ensino primário torna-se responsabilidade do governo central.

Em virtude da ausência de uma política de sustentação da economia cafeeira frente o mercado internacional, o país enfrenta nesse período, várias crises em diferentes setores. Tal situação acaba por demandar um novo papel social para a escola, o de atender as exigências econômicas da época. Evidencia-se, segundo Vieira e Gomide (2016), a grande defasagem entre educação e desenvolvimento econômico.

Com base nesse cenário, entendemos que a escola passa a ser vista como a instituição que deve fomentar o desenvolvimento econômico e moral do país. A industrialização passa a demandar dos governos mão de obra qualificada e, esses com o objetivo de resolver o problema da educação no país, acabam por instituir reformas educacionais sustentadas no ideário norte-americano. É nesse cenário que surge no Brasil o movimento escolanovista.

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” [...] metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade

escolar e nos altos índices de evasão e repetência era considerado um entrave que necessitava ser removido (SAVIANI, 2011, p. 367).

O escolanovismo compreende um movimento de oposição à escola tradicional sendo considerado por muitos como um pensamento educacional revolucionário do início do século XX. Influenciado pelas ideias de John Dewey sob as lideranças de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, defendia a necessidade de uma reformulação na formação de professores tendo em vista algumas mudanças paradigmáticas sobre a concepção de escola, ensino, aprendizagem e do papel do educador. O desenvolvimento dos alunos pouco dependia dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar, o professor deveria ser formado não para ensinar os conteúdos pré-estabelecidos, mas para assisti-los em seu próprio aprendizado. O professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, a preocupação com os conteúdos é deslocada para os meios de ensino (SAVIANI, 2009).

Diante disso, acreditamos que ao mesmo tempo que o movimento escolanovista volta-se em defesa de uma educação gratuita, laica, descentralizada e democrática, defende também, uma visão romântica para as causas dos problemas educacionais, como por exemplo, o fracasso escolar e o analfabetismo. A burguesia vai buscar no poder do Estado, o elemento moral necessário para a legitimação da sociedade. Sobre isso, Leonel (1994, p. 46) acrescenta que,

a dualidade [...] entre o interesse individual e o interesse comum [...] é a chave para a compreensão tanto dos limites da emancipação política da burguesia, quanto das dificuldades do pensamento liberal, que vagueia do materialismo da sociedade burguesa e o idealismo do Estado, porque toma o indivíduo isolado, e não as classes como fundamento da sociedade. O homem isolado, voltado para seu próprio interesse, é na verdade o ponto de partida para o entendimento de todo o pensamento moderno. Apesar da representatividade que significava a Escola Nova de reivindicação da viabilização de mudanças na educação, os pioneiros buscaram no Estado a “aliança” necessária para a legitimação do sistema vigente.

Observamos a partir do que destaca Leonel, toda uma carga ideológica no pensamento liberal escolanovista. Se havia grande interesse pelo crescimento econômico do país, escolarizar a população brasileira implicava preparar trabalhadores para integrar esse sistema econômico. Pois, é impossível desenvolver “as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (AZEVEDO, 1932, p.33). Comungamos com tais posicionamentos e entendemos que tal movimento contribuiu para que o sistema escolar continuasse seletivo e excludente.

Por volta de 1932 a 1939 os Institutos de Educação foram criados. Em 1932 tem-se a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal por Anísio Teixeira e em 1933, a do

Instituto de Educação de São Paulo (1933), implantado por Fernando de Azevedo, ambos seguidores dos ideários da Escola Nova. Os mesmos foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação e preconizavam que a Educação não deveria se constituir objeto apenas do ensino, mas da pesquisa também. De acordo com Saviani (2009, p. 146),

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Sobre o que analisa Saviani em relação aos Institutos de Educação, observamos que embora o modelo pedagógico-didático tenha se instalado com a reforma paulista, no período republicano, os ideários reformadores não apresentaram avanços muito significativos, a ênfase ainda estava no domínio dos conhecimentos que eram transmitidos.

Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei, 1.190, de 4 de abril de 1939, que oficializou a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Dessa intencionalidade, surge o que ficou conhecido como “esquema 3+1”, esse adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146)

Tem-se o “modelo 3+1” oficializado até os anos 1960 e, segundo Silva (1999), o mesmo fazia a nítida separação entre saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas. Isso reflete ainda hoje na fragmentação entre os conhecimentos da teoria e os conhecimentos da prática.

Analisando o que os autores discutem sobre o “modelo 3+1” destacamos que a base predominante está no “3”, que correspondia ao bacharelado. Sabemos que o título de Bacharelado estava ligado à tradição do profissional liberal. A formação pedagógica, que correspondia ao “1” compreende o curso de Didática, esse na maioria das vezes dispensável à formação.



É possível perceber que o “modelo 3+1” ainda influencia o formato curricular de alguns cursos de licenciatura. Os cursos separam a teoria da prática, assumindo um perfil prático-profissionalizante, com resultados negativos na qualificação docente, principalmente no âmbito técnico-instrumental e, principalmente, na esfera da formação crítico-política, o que, com algumas variações, e não obstante modificações suscitadas por recentes normativas legais, vem perdurando na atualidade.

Para Diniz-Pereira (1999), essa maneira de o “modelo 3+1” conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica.

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ- PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Quanto ao que aborda Diniz-Pereira sobre a racionalidade técnica e o contexto atual que envolve a formação de professores, observamos que tal modelo ainda se apresenta muito “vivo” em algumas universidades brasileiras, o professor é visto como especialista que precisa aplicar o conhecimento científico ensinado nas disciplinas específicas e os conhecimentos pedagógicos são meros complementos em seu processo de formação.

De acordo com Saviani (2009), essa mesma orientação prevaleceu para o ensino das Escolas Normais, após a aprovação em âmbito nacional, da Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946<sup>2</sup>.

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

---

<sup>2</sup> O Decreto Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, oficializou o ensino normal, cuja finalidade era “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

É possível perceber vários equívocos na forma de organização da formação de professores, estabelecida pelo “modelo 3+1”, uma delas, é a de que para ser bom professor, o necessário é ter apenas domínio dos conhecimentos específicos que são ensinados.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), entre a década de 50 e início dos anos 60 houve um movimento de crítica muito forte ao direcionamento que vinha sendo dado à formação docente por parte alguns grupos organizados de educadores, os quais, dentre outras questões, apontavam o aumento quantitativo de matrículas da rede escolar como uma política de expansão sem preocupação com a qualidade tanto das licenciaturas quanto da escola básica. Buscava-se apenas atender à demanda de formação exigida pela política nacional-desenvolvimentista pautada na industrialização.

Frente a essa realidade e em decorrência do processo de modernização, várias mudanças de ordem econômica, social e política ocorreram no Brasil, o que acabou por provocar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Sobre a Lei 4.024/61, Gonçalves e Pimenta (1992, p. 52) afirmam que,

a mesma manteve a preparação de professores regentes, nas chamadas Escolas Normais Ginásiais, com curso de 4 anos, e as Escolas Normais Colegiais, passaram e encarregar-se da habilitação dos professores primários, com duração de 4 anos. Os Institutos, por sua vez, continuaram a oferecer os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Observamos que o contexto em que foi aprovada a LDBEN nº 4.024/61 oportunizou uma política educacional com predomínio dos princípios da organização empresarial com foco na formação técnica e nos resultados quantitativos de produção, sendo a profissionalização objetivo da educação fundamental ao ensino superior. De certa forma, a aprovação da referida Lei, representou um passo à frente, se consideramos a descentralização administrativa em relação aos entes federados, algumas competências foram atribuídas aos Estados e municípios.

Com o objetivo de traçar os rumos a serem seguidos pela educação superior, em 28 de novembro de 1968 foi promulgada a Lei n. 5.540. A mesma definia normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, em tempo que propunha uma verdadeira reforma universitária<sup>3</sup>. O processo de privatização e o desenvolvimento de instituições de pequeno porte

---

<sup>3</sup> A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então, salvo

constituiu característica marcante dessa época. Tal contexto, esteve marcado pelas influências do paradigma tecnicista, cuja concepção ideológica consistia em formar profissionais para atuar tecnicamente e de forma imediata no mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar, isso implicaria, inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005).

Podemos perceber que a Reforma Universitária acabou por não atender as expectativas da formação de professores. A organização curricular proposta pela mesma, apresentou nitidamente a fragmentação entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas didático-pedagógicas.

Candau (1987), considera que essa situação se agravou ainda mais com a instituição em 11 de agosto de 1971, da Lei n. 5.692, que visava basicamente atender ao momento político e econômico do país. A prioridade do sistema educacional permanece sendo a quantidade e não a qualidade dos processos formativos. A lei 5.692/71 previa a formação dos professores para o ensino de 1º e 2º graus, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Podemos observar que a Lei 5.692/71 visava à profissionalização do ensino secundário, bem como unificar os antigos ensinos primário e médio. Baseava-se nos preceitos do paradigma liberal tecnicista e definia que o antigo 2º grau deveria assumir uma dupla função: a de preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Julgamos que nesse período, a formação de professores apresentou uma descaracterização em relação aos cursos normais, já que a formação de professores primários, já não mais estava a cargo destes, mas da chamada Habilitação Específica para o Magistério de

---

raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (FERNANDES, 1975).

2º grau. Nesse momento, tem-se acentuada a dissociação entre teoria e prática, característica essa, típica da escola capitalista que objetivava a divisão entre o trabalho intelectual e o manual.

No fim dos anos 70, novas discussões sobre a formação de professores começam a surgir, principalmente no que concerne à necessidade de profissionais críticos e conscientes do papel da educação na sociedade.

[...] diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002, p. 178).

É possível perceber a partir do que discute Freitas, que o início dos anos 80 é marcado por um movimento dos educadores em favor dos ideários da educação de qualidade para todos e aliado a isso, a necessidade de construção do caráter sócio-histórico da formação docente, no sentido de superar as dicotomias que a envolvia. É preciso, pois, considerar seu caráter político e sua função transformadora. Os cursos de formação devem possibilitar aos professores, em seu processo formativo, uma tomada de consciência sobre a importância da escola na transformação da sociedade e, ao mesmo tempo de que sua ação docente precisa estar associada a uma atividade social mais global (PEREIRA, 2007).

Entendemos assim com Pereira, que a formação do professor deve considerar tanto a competência técnica como o compromisso político, isso ao nosso ver, implica trazer para a discussão desse processo formativo, questões relacionadas à valorização da prática pedagógica; responsabilidade social e política com as classes menos favorecidas e a busca da unidade teoria-prática.

A relação teoria e prática na formação do professor, torna-se questão central na década de 90 e aparece como dispositivo de lei na atual LDBEN nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 23 de dezembro.

Conforme Diniz-Pereira (1999, p. 120), a Lei n. 9.394/96, em seu art. 62, autoriza apenas duas instituições para promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as universidades e os Institutos Superiores de Educação.

A novidade são esses institutos, recém-criados no cenário educacional brasileiro e inspirados em modelos de formação docente de outros países. A essa nova instituição foi destinado todo um artigo da LDBEN, o 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 diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Além disso, dois pareceres – Conselho Pleno (CP) n. 53/99 e CP n. 115/99 – foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), e sugerem diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE).

A LDBEN 9.394/96 não correspondeu à expectativa alimentada pelos educadores de que findado o regime militar, o problema da formação docente seria equalizado já que,

introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

A partir da década de 90, inúmeras foram as mudanças ocorridas no contexto das licenciaturas no território brasileiro, dentre elas, a aprovação da LDBEN de nº 9.394/96. Frente a esse cenário, avanços e retrocessos marcam o percurso dos cursos de formação do profissional do magistério da educação básica, seja pela descontinuidade de políticas educacionais, seja por questões de natureza cultural.

É instaurado no país o pós-LDBEN 9.394/96, uma nova proposta de formação de professores disciplinada pelo Parecer CNE/CP 9/2001, o mesmo fundamenta as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas aos cursos de licenciatura que trazem para o cenário educacional brasileiro, o princípio pedagógico da Pedagogia das Competências. Com o objetivo de alinhar e implementar os princípios prescritos pela LDBEN 9.394/96 e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e suas modalidades, foi aprovado em 29 de janeiro de 2009 o Decreto de nº 6.755 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Em 9 de maio de 2016, o Decreto supracitado foi revogado pelo de nº 8.752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tendo o mesmo como foco, as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, a saber:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12-13).

De acordo com Dourado (2015), a formação dos profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, mudanças políticas e curriculares. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Nessa direção, considerando a legislação em vigor, com especial atenção para o PNE 2014-2024, em 1º de julho de 2015 foi homologada a Resolução de nº 02 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A presente Resolução revoga as Resoluções do CNE/CP de nº 01/2002 e 02/2002.

Sobre a formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior, as Diretrizes Curriculares, em seu Capítulo I, Art. 2º apresenta que as mesmas:

aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação [...], nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, [...]

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3)

Já o Art. 3º, § 5º do Capítulo I, traz os princípios que devem nortear a formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (nesse caso, elencamos apenas os que julgamos mais específicos ao objeto em estudo, grifo nosso), a saber:

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2015, p. 4-5).

A constituição dos cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica é tratada no capítulo IV, Art. 9º, estando os mesmos divididos em: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8-9). Frente a isso, o Art. 10 ainda acrescenta:

a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 10).

Sobre como devem estar organizados a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, o § 1º do capítulo V da DCN define a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II. 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III. pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV. 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Tendo em vista o cenário atual, o trecho acima da DCN sinaliza uma considerável alteração à carga horária total dos cursos de licenciatura, assim como o § 5º citado pelo art. 13, com relação ao tempo dedicado às dimensões pedagógicas, quando assegura que “não será inferior à quinta parte da carga horária total.

De forma a garantir que as DCN estejam articuladas aos projetos de formação das instituições formadoras, o art. 12 define que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, p. 8-11)

A DCN enfatiza que todo projeto de formação precisa ser construído e implementado de forma a considerar a articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de educação básica, via regime de cooperação e colaboração. Isso implica repensar novas concepções e práticas de formação a esses profissionais, já que segundo Dourado (2015, p. 307), “a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas [...]”.

Entendemos ainda, que para promover a articulação entre formação inicial e continuada, faz-se necessário que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Se considerarmos historicamente como se deu a formação de professores, tem-se a década de 1990 como o momento das reformas educacionais brasileiras, caracterizada pela implantação e implementação de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos com foco nos princípios dos organismos internacionais: Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

Nesse cenário, a formação docente torna-se ação estratégica para o fortalecimento das políticas educacionais, cujo foco corresponde as defasagens existentes entre as exigências do



sistema produtivo e os resultados a serem apresentados pelas instituições educacionais quanto à preparação de recursos humanos capacitados para o mercado de trabalho.

Partindo de uma visão mais otimista, entendemos que, apesar de muito tardio e de seguir um trajeto diferente daquele realizado pelas comissões de especialistas e educadores, o processo de construção das diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores pode de alguma maneira, possibilitar mudanças favoráveis nos cursos de licenciaturas.

Sabemos que muitas questões contempladas pelas novas diretrizes não são novidades para o campo da formação de professores, porém, é necessário percebermos que ainda temos muitos desafios não superados que precisam ser enfrentados coletivamente pelas diferentes licenciaturas e pelas instituições formadoras brasileiras.

## **2.2 A universidade e a formação inicial do professor**

Iniciamos a discussão sobre o papel da universidade na formação docente com Buarque (1994), quando analisa que o século XXI nos apresenta novos tempos, marcado por inúmeras mudanças que impactam diretamente nosso modo de ser, sentir, pensar, comunicar e conviver. Atingida diretamente por tais mudanças, a Universidade enfrenta o desafio de repensar a si própria, de “reorientar-se para ser um instrumento dos sonhos” do novo século (p.17).

Frente a essas transformações, corroboramos com Martins (2010, p. 21), que caberá à educação superior,

preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”.

Compreendemos a partir do que discorre Martins que um dos principais objetivos da universidade é promover a autonomia do estudante, isso implica permitir que o mesmo adquira autogovernança em todos os aspectos de sua vida pessoal e profissional, com base em conhecimentos fundamentados e em pensamento refletido. Por autonomia Freire (1996) entende como um processo “inconcluso” de formação do ser homem. A “inconclusão” do ser humano é um movimento permanente de aprender e se formar.

A ideia de autonomia defendida por Freire a partir da lógica da “inconclusão”, no nosso ponto de vista, corresponde a um processo de *formação humana omnilateral*, ou seja, que busca

permanentemente o conhecimento, processo esse, potencializador de transformação e emancipação.

Sendo essa uma das dimensões a ser trabalhada na educação superior, entendemos então, que a prática docente deve estar para além da transferência de conhecimentos prontos e acabados e de uma formação técnica voltada exclusivamente para a lógica do mercado.

Dessa forma, julgamos que a universidade precisa urgentemente repensar seu papel frente a formação docente, para isso, acreditamos que um caminho possível seja ultrapassar a ideia do processo ensino e aprendizagem a partir da lógica do mercado e assumi-lo como processo formador da autonomia intelectual, emocional, social, cultural, política e profissional, que se concretize por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Revisitando alguns dispositivos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei nº 13.174/2015 (que altera o texto da LDBEN nº 9.394/1996), identificamos que a primeira em seu art. 207, destaca que “as universidades devem primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988) e a segunda, em seu artigo 43, inciso VIII, contempla que a finalidade do ensino superior, deve atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2015).

Entendemos que o princípio da indissociabilidade presente na CF/88 e na lei nº 13.174/2015 precisa ser vivenciado pelas Universidades a fim de contribuir para a construção do conhecimento mútuo, da formação profissional, da transformação da universidade e da sociedade, porém, sua concretização face às condições políticas e estruturais da educação superior no cenário atual ainda consiste um grande desafio.

Partindo da ideia que as práticas formativas dependem muito das concepções de formação que as fundamentam e justificam, torna-se necessário conhecer as principais perspectivas que segundo Pérez-Gomez (2000), são colocadas no campo da formação docente, seja com o objetivo de avaliar a intencionalidade das instituições formadoras ou dos sistemas de ensino, são elas:

a) *Perspectiva acadêmica* – o ensino compreende um processo de transmissão de conhecimentos acumulados culturalmente pela humanidade, o docente é um especialista nas diferentes disciplinas. “Não é dada demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não seja o relacionado com as disciplinas ou com seu modo de transmissão, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente” (p. 356);

b) *O Perspectiva técnica* – “o ensino é uma ciência aplicada e o professor um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (p. 356). Tem sua base no pensamento positivista e sua concepção de prática foca na racionalidade técnica. A formação docente está dentro do modelo de treinamento baseado nas competências, cujas propostas curriculares das instituições voltam-se apenas para as atividades de ensino;

c) *Perspectiva prática* – “o ensino é concebido como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto” (p. 365). O professor assume uma função de artesão, artista ou profissional, que lida com situações únicas. Essa perspectiva define duas abordagens: a tradicional (o saber deve ser transmitido às novas gerações pelo contato direto com a prática docente) e a reflexiva (o foco da formação se dá sobre os aspectos da prática docente, objetivam repensar o papel do professor sua formação e seu próprio ensino, é a reflexão na prática). Tem como destaque os pensamentos de Donald Schon;

d) *Perspectiva de reconstrução social* – o ensino é concebido como atividade crítica, como prática social. O professor é um profissional autônomo que tem posição crítica sobre a prática cotidiana. Há dentro dessa perspectiva dois enfoques: o da crítica e reconstrução social (a escola e o professor são elementos decisivos no processo e na realização de uma sociedade mais justa, foca em formar o pensamento crítico sobre a ordem social, o professor deve ser visto como um intelectual transformador, com compromisso político junto à formação dos alunos. Entre seus principais representantes temos Giroux, Smith, Zeichner, Apple e Kemmis) e o da investigação-ação e formação do professor para a compreensão (a prática profissional docente compreende uma prática intelectual e autônoma, é um processo de ação e de reflexão cooperativa, onde o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende).

Tais perspectivas nos remetem ao entendimento que cada modelo formativo não responde sozinho às demandas de formação docente e profissional exigido pelo contexto econômico e político, mas ao passo que os conhecemos, nos possibilita uma tomada de decisão quanto à construção de propostas de formação mais contextualizadas e que deem conta dos desafios de uma educação humanizadora.

Sabemos da grande importância que tem a formação docente para a qualidade da prática pedagógica, porém, corroboramos com Gatti (2010) ao pontuar que não podemos concentrar o trabalho docente e a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, a partir da qualificação ou não da formação de professores, já que são inúmeros os fatores que concorrem para isso, desde as políticas

educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão educacional, aspectos do próprio formando, dentre outros.

Diante disso, Brzezinski (2000, p. 192) retoma a discussão sobre qual tipo de formação deve ser almejada pela universidade:

é preciso afirmar que é importante os profissionais não assumirem a mediocridade do mundo oficial como projeto. Importa reconhecerem esse momento como de fecundidade de ideias e práticas. Nesse movimento fecundo, as ideias e práticas se ressignificam e se fortalecem. Transformadas, elas voltam a sustentar a ousadia dos educadores para manterem uma resistência ativa e deflagrarem ações coletivas que possam ser levadas adiante e ainda, o desenvolvimento de políticas e projetos que visem dar maior significado a sólida formação e à valorização profissional docente.

Considerando o que nos chama atenção Brzezinski sobre a formação que precisa ser promovida pela universidade, nos remetemos à formação inicial do professor e entendemos que a mesma não foge à regra desse contexto. Isso porque, a formação inicial de professores, ofertada pelos cursos de licenciaturas, ainda tem como um de seus desafios, a superação da dicotômica relação teoria e prática, já que o privilégio é dado em sua maioria as disciplinas da matéria durante todo o curso, os saberes relacionados à prática docente, só são vivenciados nos momentos de estágio supervisionado, que em sua maioria acontecem apenas no final do curso.

Retomando as DCN, é possível perceber que as mesmas apresentam algumas possibilidades para repensar e reconstruir o desafio da dicotomia teoria-prática quando em seu Capítulo I, Inciso V, destaca a necessidade da “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4).

Compreender a relação teoria-prática como princípio da formação de profissionais do magistério da educação básica é entender a formação de professores como a preparação e “emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador e um projeto educativo comum” (GARCIA, 1999, p. 23).

A concepção de formação de professores defendida acima, coloca em destaque a formação desses profissionais num viés emancipador, a fim de garantir que por meio da aprendizagem significativa se construa um espaço social mais equitativo.

Apoiando-nos em Cunha (2010, p. 52), entendemos por formação inicial os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação na educação básica, devendo

os mesmos corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A formação inicial não pressupõe apenas uma formação de carácter académico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de atuação do/a professor/a como um dos agentes sociais mais ativos das mudanças (IMBERNÓN, 1998).

A formação inicial do professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. Ela precisa falar a partir da linguagem da prática. “Não uma prática pautada na mera transmissão, mas uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos os envolvidos nos processos de ensino são trabalhadores do conhecimento” (GUIDINI, 2017, p.59).

Não obstante, compreendemos que a formação inicial deve possibilitar aos futuros professores a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que lhes deem condições de interpretar criticamente o contexto social, político e económico em que o cenário educacional está inserido, como ainda, construir uma postura autónoma suficiente para a condução de suas práticas pedagógicas<sup>4</sup>, quando da sua inserção no campo profissional.

Discutir a formação inicial do professor no âmbito da universidade, nos remete a análise do contexto em que ambas estão inseridas. Trata-se de entender o processo de descaracterização e desvalorização social da educação em geral e, do magistério em especial. Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada prioridade, onde ainda são muito tímidas as políticas educacionais de estado que se preocupem com as questões básicas como alfabetização e escolarização de qualidade para todos, ainda é tarefa desafiadora.

Tal realidade nos permite identificar o carácter frágil e desvalorizado da profissão de professor no contexto atual. A exemplo disso, é possível observar em vários cursos de licenciaturas uma diminuição de matrículas ao longo dos anos. Com base em Candau (2011, p. 31), isso acontece devido,

as dificuldades de se penetrar no mercado de trabalho e as próprias condições de trabalho e remuneração do magistério. Mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciaturas uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil de obter um diploma universitário.

---

<sup>4</sup> Cabe aqui fazer referência aos termos “prática pedagógica” e “prática docente”. De acordo com Franco (2002), **práticas pedagógicas** são “práticas sociais, que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social” (p. 173). A **prática docente** é uma prática pedagógica, [...] que se exerce com planeamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social” (p. 179). “Práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade” (p. 180).

Observamos a partir do que discute Candau, que o processo de desvalorização da profissão de professor vem sendo construída historicamente. A formação, as condições de trabalho e a remuneração compreendem alguns dos fatores que contribuem para tal. O que se observa é uma certa desvalorização dada à profissão docente que por sua vez, acaba causando algumas consequências expressivas como: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso, entre outras.

Vale ressaltar que a valorização do professor constitui até hoje um instrumento de luta no cenário brasileiro, contudo, alguns avanços já apontam para a melhoria desse cenário. Sabemos que é princípio constitucional (art. 206, VIII CF/88) a valorização dos profissionais da educação escolar e, como princípio específico, a necessidade do piso salarial nacional que passou a ser regulamentado pela Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008. A mesma objetiva propiciar maior isonomia profissional no país, e sua incidência se dá sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, Distrito Federal, Estados e Municípios (BRASIL, 2008).

Temos ainda, o Parecer CNE/CEB nº 9 de 11 de novembro de 2009, que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, o mesmo enfatiza que a valorização profissional deve se dar a partir da articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso.

Outro avanço significativo foi a aprovação da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). O mesmo a partir de sua meta 17, traz a valorização dos (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de sua vigência. A estratégia 17.1 apresenta de forma mais específica como isso deve acontecer:

constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2014, p. 15)

A meta 18 visa assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino

e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2015, p. 15-16).

É possível perceber que a lei 11.738/2008, o Parecer nº 9/2009 e a lei 13.005/2014, acabam por influenciar as políticas públicas para os próximos dez anos, principalmente quanto à formação e valorização do professor da Educação Básica. Entendemos que embora as mesmas constituam políticas de caráter regulatório que coadunam com as principais problemáticas da educação brasileira, a sua implementação efetiva ainda caminha em passos lentos, realidade essa, que demanda à sociedade civil mobilizações no sentido de monitorar e avaliar seu cumprimento.

### 2.2.1 O conhecimento especializado na formação inicial do professor

São os conhecimentos do professor para ensinar que o habilita ao exercício da docência. Dessa forma, são múltiplos e contínuos os processos pelos quais se aprende a ser professor, isso exige dele a necessidade de adquirir e construir conhecimentos sobre sua profissão seja na dimensão pessoal ou coletiva.

Para as DCN, a docência é compreendida,

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Podemos observar que o conhecimento escolar estabelece relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem e com os saberes demandados aos professores para o exercício da docência. Na atividade profissional, o conhecimento escolar consiste no objeto que dá sentido à docência. Quem ensina, ensina algo e, portanto, o entendimento a respeito do que e como ensinar, assume a centralidade de toda prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Nesse processo, o conhecimento precisa ser oriundo de uma construção, científica, histórica e cultural.

Na perspectiva da construção, o conhecimento é processual, dinâmico, relativo, contextualizado e produzido mediante “a relação entre sujeito cognoscente e objeto

cognoscível, de modo que a verdade – enquanto conhecimento – “não está nem no pólo do sujeito, nem no pólo do objeto e sim na relação entre eles” (CORTELLA, 2001, p. 98).

Entendemos que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial tornam-se a base do trabalho do professor no contexto escolar. Isso nos remete ao entendimento que a compreensão, construção e reconstrução do conhecimento e sua aplicabilidade na formação de sujeitos históricos, estão diretamente associadas a boa qualidade desses cursos.

A formação inicial deve garantir ao futuro professor ou professora, conhecimentos nos campos científico, psicológico, social, cultural e pessoal para que assim, ele possa intervir de forma consciente e crítica junto à tarefa educativa que é complexa e plural.

A formação inicial, como começo da socialização profissional do professor deve evitar o modelo formativo "assistencialista e voluntarista" que leve a um papel de "técnico-continuista" que posteriormente reflete um tipo de educação que apenas adapta os indivíduos acriticamente a ordem social. A própria natureza formadora da docência não pode reduzir-se a um processo técnico e mecânico como diz (IMBERNÓN, 2011).

Sobre conhecimento especializado Tozetto (2014, p. 18), entende ser o

conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades específicas do trabalho docente. Entre os fundamentos desse conhecimento estão os diferentes tipos de conhecimentos que apoiam a tomada de decisão do professor no ato de ensinar.

Julgamos a partir do que aponta Nóvoa (1995, p. 08), que a compreensão a respeito da formação de professores se formula a partir do triângulo pedagógico: professores-saber-alunos.

A relação interativa cria o modelo pedagógico. [...] a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino [...]; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre alunos e saber favorece uma lógica de aprendizagem. É uma dinâmica que define a práxis como lugar de produção de consciência crítica, encara a realidade das escolas e consolida um trabalho preocupado com a aprendizagem do aluno.

Compreendemos que a análise crítica da realidade a que se refere o autor, é elaborada a partir do conhecimento que o professor construiu sobre seu processo de formação. Tal conhecimento não se origina em práticas com a aplicação de uma teoria, mas se consubstancia sobre seus saberes, sobre o ele conhece e produz socialmente.

Ao discutirmos os conhecimentos especializados na formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, haja vista ser o professor, o “profissional da formação humana”, como afirma Severino (2004, p. 17).



O cenário dessas deficiências pode ser considerado a partir de três aspectos: o *institucional*, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o *pedagógico*, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o *ético-político*, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2004).

Entendemos assim como Severino, que um projeto educacional não se constrói apenas de conceitos e valores intencionalmente definidos, é preciso pois, alinhar seus objetivos a questões bem objetivas e concretas. No caso da escola, espaços físicos, infraestrutura material, recursos didático-pedagógicos, profissionais habilitados, níveis de remuneração compatíveis, competência administrativa, são absolutamente necessários em quantidade e qualidade. Quanto ao aspecto pedagógico, a situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Em relação à questão ético-político, a formação voltada para o preparo profissional pressupõe, o cultivo de sua subjetividade, uma vez que é através da postura ética que se consegue legitimar a ação pedagógica.

### 2.2.2 A importância da integração curricular na formação inicial do professor

Uma situação desafiadora que emerge dos cursos de licenciatura, praticamente a mesma desde a sua origem, é a inexistência de uma proposta global unitária e integrada.

Segundo Libâneo (2006) são traços dessa cultura, a prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, a desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura e o individualismo aliado as estruturas hierárquicas vigentes.

Nessa perspectiva, a concepção e a forma como se pensa a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores dificultam o envolvimento de questões profissionais mais próximas da realidade dos alunos. Sobre essa questão, Sheibe (2010, p. 987), acrescenta que “há uma forte tradição disciplinar no país que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica”.

Enquanto o currículo disciplinar é frequentemente concebido “como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, os currículos integrados “são baseados nos interesses e necessidades dos alunos

e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2002, p.148). Tal ideia nos permite perceber a organização curricular integrada, a partir de uma concepção mais democrática, uma vez que, se encontra sustentada em conhecimentos afetos à prática social.

Essa tradição de distanciamento entre formação e prática, no entanto, vem sofrendo interferências das correntes críticas em educação e da mudança de concepções e de práticas pedagógicas de muitas instituições e professores que, mesmo com a organização curricular estruturada por disciplinas, procuram aproximar teoria e prática, saberes e sujeitos no percurso de formação inicial dos professores.

Cada vez é maior a consciência de que as fronteiras históricas entre as diferentes disciplinas necessitam ser ultrapassadas e que, mais importante do que a exata delimitação do campo específico de cada disciplina, é a exploração da articulação entre diferentes campos do conhecimento, tendo por objetivo uma visão dos problemas numa perspectiva de totalidade (CANDAU, 2011, p. 38-39).

Em relação a essas mudanças, Cunha (2012, p. 03) acrescenta que “a necessidade de romper com esse paradigma vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula [...]”.

Observamos que a universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. Sobre essa questão, Ludke e André (1986, p. 57) discutem que a pesquisa precisa deixar de ser uma “atividade reservada a alguns eleitos, é preciso, pois, aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho”.

Um sistema interdisciplinar de ensino e pesquisa levaria a afirmar as seguintes tendências na vida universitária: um ensino vivo e concreto, visando a transmissão de um “saber fazer”, de um saber renovado; a prática de uma pedagogia da descoberta que privilegie estruturas, onde o ensino tem por base uma reflexão permanente de ordem epistemológica e crítica; uma universidade que supere o corte universidade/sociedade/saber/realidade, que favoreça atividades e pesquisas em equipe e requeira uma reestruturação, tendo por base o funcionamento da instituição como um todo (BERGER 1972, p. 56 apud CANDAU, 1997, p. 39)

Entendemos assim como Candau, que a formação de professores em muitas instituições superiores, ainda constitui finalidade secundária, em especial pela desintegração entre ensino e pesquisa, questões essas fortalecidas por relações hierárquicas estabelecidas tanto no meio acadêmico como no social.

Diante dessa realidade, analisamos que a implantação de atividades de caráter interdisciplinar exige antes de tudo, uma revisão de práticas comuns no espaço universitário, dentre eles o individualismo e a competição, a exemplo, podemos citar as divisões departamentais que se apresentam na estrutura dos cursos, esses muitas vezes apoiados numa perspectiva de autossuficiência, que não facilita e nem promovem a intercomunicação e a integração entre os departamentos e demais setores da universidade.

Defendemos que a formação docente deve estar continuamente alimentada pela pesquisa e o ensino, e esta deve estar em permanente interação com a própria evolução do conhecimento em cada área específica. É preciso, pois, promover a pesquisa em ensino.

De acordo com Candau (1997, p. 40-41), entre as inúmeras dificuldades encontradas pelas universidades para o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar é possível assinalar quatro tipos de óbices:

- a) *o epistemológico*: decorrente de enclausuramento autossuficiente de cada especialista no espaço limite do seu próprio campo de especialização;
- b) *o institucional*: cada disciplina nova consagra, por via administrativa, sua separação do saber em seu conjunto, dificultando assim a intercomunicação entre os diversos espaços do conhecimento humano, ao mesmo tempo que favorecendo a consolidação da situação adquirida;
- c) *o psicossociológico*: como consequência da preocupação pela defesa do próprio campo de especialização, uma vez que, tanto a compartimentalização do conhecimento em áreas estanques, quanto a hermética divisão dos vários setores administrativos ligados àquela compartimentalização, facilitam a busca de poder e de domínio;
- d) *o cultural*: a dissociação das disciplinas agravadas pela separação existente, tanto entre as diferentes áreas culturais e suas mentalidades particulares, quanto entre as linguagens e as tradições.

Considerando os óbices assinalados pela autora, entendemos que um passo à frente para assumir a postura interdisciplinar na prática universitária é dar ênfase ao diálogo, a intercomunicação, o trabalho coletivo entre aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, coordenações de cursos. Isso implica em termos mais concretos segundo Candau (1997, p. 42):

- a) 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;
- b) um tipo de trabalho universitário que estimula a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos, entre centros e setores da instituição. A ênfase é posta na articulação e nos projetos de caráter interdepartamental;
- c) 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 como na pesquisa.

A definição de integração formativa defendida aqui, fundamenta-se contrariamente, às dicotomias que com frequência se manifestam na área de educação, sobretudo na fragmentação dos conceitos e conteúdos. O rompimento da dicotomia teoria e prática apresenta-se como possibilidade para a integração formativa. Dessa forma, nos apoiamos à concepção de integração formativa como resultante de várias dimensões de formação que, articuladas, contribuem para a condição plena do sujeito, primeiramente como ser humano, e depois, como profissional.

Diante disso, pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder. Tratando do contexto acadêmico e escolar, implica modificar territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas (LOPES, 2002).

Nessa linha de análise, a integração curricular deve voltar-se para a abertura e a flexibilidade para as tomadas de decisão, investigação, resoluções de problema, reflexão e abertura ao meio (um currículo sem grades, aberto para as adequações necessárias de uma dada realidade), visando adequar as diferentes necessidades ao processo de formação docente.

É a partir desse contexto que surge a interdisciplinaridade, da necessidade de uma resposta para a fragmentação das disciplinas, ela é um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, um modo de trabalhar o conhecimento. “A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento “funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. O limite mais sério, para sua prática, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador. No plano da organização do processo pedagógico, o resultado dessa fragmentação se expressa pela lista de disciplinas e na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano, e disciplinas de conteúdo específicos e técnicos.

Pensar a integração curricular como junção de disciplinas é pensar o currículo apenas na formação de sua “grade”. É preciso, pois, conceber a interdisciplinaridade como uma mudança de postura frente ao conhecimento, isso implica, no caso dos cursos de formação de professores, focar na relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, considerar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde os professores se formam, construir uma nova proposta curricular como parte de um processo e como produto de uma nova práxis construída na dinâmica do contexto universitário.

A demanda pela prática interdisciplinar não é mais meramente uma exigência acadêmica ou um privilégio científico, mas, acima de tudo, é uma demanda social.

### 2.2.3 Formação inicial de professores e sua relação com a escola de educação básica

O distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica, lócus privilegiado do trabalho docente, tem sido apontado recorrentemente pela literatura na área, como um dos problemas da formação de docentes no Brasil (ANDRÉ, 2012; D'ÁVILA, 2012).

É possível observar que os cursos de formação de professores ainda idealizam modelos de aluno e docência distantes das realidades dos professores e das escolas de educação básica. Isso se explica, pelo motivo de a formação se esgotar muitas vezes, na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

Em relação ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, Canário (2000, p. 16) discute que,

a maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua 'ineficácia', decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação. Essa falta de articulação é o ponto nevrálgico da organização curricular desses cursos, visto que, os professores aprendem a sua profissão na escola. É necessário constituir itinerários formativos que possibilitem romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho que pode ser traduzida em um somatório de momentos formais não articulados.

Compreendemos que é a partir da vivência de situações práticas que o futuro professor aprende a lidar com a complexidade que envolve o cotidiano da sala de aula. É preciso, pois, que os saberes da prática profissional e o conhecimento acadêmico se relacionem de forma menos hierárquica e mais igualitária possibilitando, assim, a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. O conhecimento prático é aqui entendido não como técnico, mas sim como reflexivo, crítico, dialógico, integrado ao contexto real do exercício profissional.

No que diz respeito à necessidade de aproximação entre os espaços de formação e do trabalho, Vaillant e Garcia (2012) analisam que há diferentes modelos de relações entre a instituição de formação inicial e as escolas e que esses modelos estão necessariamente

orientados pelas ideias que se têm sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Tais modelos são:

a) *Justaposição* - se aprende a ensinar primeiro com a teoria e depois com a prática, observando como ensinam outros docentes e, posteriormente, imitando-os. “O modelo de relações que se estabelece é o da justaposição nos conteúdos da formação, ou seja, primeiro a formação teórica e depois os estágios, ocasião para aplicar conhecimentos” (p. 90);

b) *Consonância* - aprender a ensinar é a de que o "ensino pode estar guiado por um conhecimento empiricamente desenvolvido, gerado quase que exclusivamente pela pesquisa realizada na universidade por pesquisadores e formadores de docentes" (p. 90). Na relação entre universidade e escola, a principal preocupação é assegurar que a formação nas escolas, que se dá por meio dos estágios, seja coerente com a que é desenvolvida na instituição formadora.

c) *Dissonância crítica* – entende que o ensino é principalmente uma atividade prática, que aprender a ensinar tem a ver com a experiência do ser professor. Defende a construção de uma atitude reflexiva, crítica e investigativa por parte do professor que pode desenvolvê-la, através da utilização de estratégias como: a escrita de diários, o debate reflexivo, a redação de casos, a realização de portfólios.

d) *Ressonância colaborativa* - o processo de aprender a ensinar se dá em diferentes espaços, durante todo o desenvolvimento profissional e de forma colaborativa. A proposta é que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior. “A ênfase não é exclusivamente em relação ao estágio, mas também diz respeito aos projetos de pesquisa ou de inovação” (p. 97).

Com exceção do modelo de justaposição, é possível perceber nos modelos apresentados por Vaillant e Garcia valorizam a formação inicial com foco no espaço escolar. Um aspecto positivo nesses modelos, é a possibilidade de criar relações de colaboração entre a universidade e a escola e não uma relação de hierarquia. Ou seja, a instituição de formação funciona como uma agência de apoio à inovação e ao trabalho colaborativo nas escolas, o que implica atenção especial ao planejamento da formação inicial. E as escolas da educação básica, ao assumirem responsabilidades na formação inicial, precisam dedicar tempo e atenção aos processos formativos.

Outra contribuição que julgamos relevante para analisar a formação de professores no interior da profissão é a apresentada por Nóvoa (2009). Segundo ele, existem algumas premissas que nos possibilitam repensar essa relação:

a) *“A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”* (p. 34). O que caracteriza a profissão docente é o lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.

b) *“A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”* (p. 38). O professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (os que não querem aprender, que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado, mas, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor.

c) *“A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”* (p. 40). Insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se esses processos forem construídos dentro da profissão. Na formação inicial do professor é importante consolidar as bases de uma formação de modo que se tenha como referência a análise da prática e a integração na cultura profissional docente.

d) *“A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”* (p. 42). O espaço público deve ser visto como a conquista do trabalho educativo, que seja comunicado para fora da escola; deve ser a celebração de um contrato entre os professores e a sociedade. O prestígio de uma profissão pode ser medido pela sua visibilidade social e, sendo assim, a sobrevivência da profissão poderá depender de sua capacidade de intervenção no espaço público da educação.

e) *“A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola”* (p. 40). A escola como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de

acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Corroboramos com o pensamento de Nóvoa, em especial por considerar que a formação inicial de professores deve ser construída dentro da profissão, ou seja, baseada numa combinação de construções científicas, pedagógicas e técnicas. Sendo assim, é preciso considerar os professores partindo das concepções de conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Desenvolver práticas formativas nessa direção, compreende efetivar processos de parceria onde a escola básica se torne efetivamente espaço de aprendizagem da profissão docente, focalize na construção de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos de forma integrada, possibilite uma profunda reflexão sobre o sentido do ser professor e sobre suas representações acerca de escola, ensino e aprendizagem.

Compreendemos que urge a necessidade de diálogo dos processos formativos de professores com as práticas docentes desenvolvidas no âmbito da escola básica. Partindo do conhecimento, cabe à educação, o resgate dos sujeitos e das práticas sociais. É preciso, pois, que o futuro professor tenha compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sem fundamentação teórica não é possível o acesso às discussões mais profundas sobre a situação social da educação, o que pode levar à alienação e ao descomprometimento com os problemas que são enfrentados no espaço escolar.

### **2.3 Por uma outra relação entre teoria e prática na formação docente: a práxis como síntese superadora dessa relação**

O problema da relação entre teoria e prática na formação de professores (as) é algo constante nos debates e pesquisas desde longa data, visto que, tradicionalmente, essas duas dimensões da práxis humana se dissociam nos currículos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. As diferentes formas de se conceber a relação teoria e prática na formação de professores (as) relacionam-se ao perfil dos (as) profissionais que se pretende formar, por sua vez relacionado à concepção de Educação.

Tratar da relação teoria-prática é trazer para a discussão os problemas e as contradições da sociedade capitalista em que vivemos e que privilegia a separação entre o trabalho intelectual e o manual, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática (CANDAU & LELIS, 1999).



Tais termos derivam do grego, possuindo “teoria” o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (CANDAU & LELIS, 1999).

Com base em Candau e Lelis (1999), a relação entre teoria e prática pode ser entendida a partir de duas perspectivas: a visão dicotômica e a visão de unidade. A *visão dicotômica* centra-se na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação a outra, ambas são componentes isolados e opostos. Na *visão de unidade*, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 1977).

Como afirma Saviani (1996), a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito de qual rumo a educação deve tomar. Ela não é apenas retratadora ou constatadora do existente, é também orientadora de uma ação possibilita mudar a realidade. Quanto à prática educacional, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. Sendo assim, todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que o objetivo principal da educação escolar consiste na mudança de postura das pessoas em direção a um ideal humano crítico e político, à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Pois, como afirma Vásquez (1977, p. 241), é “a partir do trabalho que o homem se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva, e desse modo modificar o mundo e modificar-se a si mesmo”.

Nessa mesma linha de análise, Konder (1992, p. 115), apresenta o conceito de práxis como sendo:

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A partir de Konder, tem-se clara a compreensão da relação teoria e prática não mais apoiada numa concepção dicotômica, mas da unidade. Tanto a teoria quanto a prática estão em espaços privilegiados e de comando, rompe-se a ideia de que a teoria constitui um conjunto de conhecimentos determinados para serem aplicados na prática.

Ao trazer a presente discussão para o contexto da formação docente, percebemos que um dos grandes desafios que ainda permanece, é o de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, tendo em vista que na ação prática, vários são os saberes por ele mobilizados. Saviani (1985) ao estabelecer uma diferença entre o cientista e o professor do ponto de vista da relação com o saber, analisa que enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O mesmo vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, cabendo a ele a organização dos processos e de métodos, de modo a garantir a produção de conhecimentos pelo aluno. Já para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

Gamboa (2007, p. 69), ainda acrescenta que para se entender a inter-relação entre teoria e prática é preciso se ater a algumas condições:

*A primeira* diz respeito à unidade dos termos, o que significa dizer que não se pode conceber a teoria separada da prática (o ser separado do pensamento), tendo em vista que a existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria, esta não existe solta, é sempre a teoria de uma prática. De outro modo, a prática existe como sendo a prática de uma dada teoria. Neste raciocínio é a própria relação entre elas que possibilita a sua existência.

*A segunda* condição se refere à necessidade de se circunscrever a relação teoria e prática em contextos interpretativos mais amplos, ou seja, tanto a prática como as teorias sobre essa prática, não podem ser entendidas, separadas ou isoladas em si mesmas. Parte-se do pressuposto de que esta prática está inserida num contexto maior de ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto e produz uma nova realidade. Assim, toda prática tem um sentido social e histórico.

Vimos em Gamboa que o entendimento que perpassa pela relação teoria e prática, no seio de uma práxis, compreende a efetivação de uma atuação crítica e transformadora nas relações humanas, em qualquer campo em que se atue. A construção de conhecimentos precisa estar a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade alienada que se impõe aos indivíduos, como ainda, superar em definitivo, a relação dicotômica entre teoria e prática que na atualidade, têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Em relação a ideia defendida por Gamboa, sobre a relação teoria e prática em contextos interpretativos, Candau e Lelis (1999) apontam que o esquema interpretativo que vê a relação teoria-prática a partir da práxis, da forma que foi analisada tem sustentação nas seguintes premissas:

a) A *primeira* diz respeito ao fato de que “a teoria depende da prática uma vez que esta determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁSQUEZ, 1977, p. 215). Tem-se a prática como a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação.

b) A *segunda* “se relaciona com a consideração de que a teoria tem como finalidade a prática no sentido da antecipação ideal de uma prática que ainda não existe” (VÁSQUEZ, 1977, p. 233), o que não significa tomar a teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática.

c) A *terceira* constitui em se assinalar o fato de que a unidade entre teoria e prática “pressupõe necessariamente a percepção da prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva ainda que esta se oculte sob o nome de práxis, como faz o pragmatismo” (VÁSQUEZ, 1977, p. 234).

d) A *quarta* corresponde ao pressuposto de que a prática se afirma tanto como atividade subjetiva, implementada pela consciência, quanto como processo objetivo, material, comprovado pelos outros sujeitos.

Partindo das afirmações e posicionamentos acima, analisamos que a compreensão da relação teoria e prática, com base na práxis, implica na construção de uma postura crítica e transformadora frente à realidade na qual o homem está inserido, independente do campo em que ele atue. A teoria não se torna majoritária em relação à prática, não a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, nem se dissolve na prática anulando-se a si mesma. A prática por outro lado, não corresponde mais a mera aplicação da teoria. Trata-se de uma relação de dependência mútua sem que um ou outro pólo da realidade perca sua identidade.

Considerar a formação de professores enquanto desenvolvimento profissional como possibilidade de transformação da realidade histórica do professor é compreendê-la fundamentada na práxis. Isso implica possibilitar que o professor compreenda a teoria como momento necessário desse processo e assim, desenvolva a capacidade de tomar decisões a partir das reflexões que realiza com base na prática. Não nos referimos aqui, a uma prática fragmentada, mas parte de uma totalidade que é formada pelas experiências particulares e por tudo que faz parte da realidade.

Sobre a necessidade de o professor desenvolver a capacidade de tomar decisões a partir das reflexões que realiza a partir da prática, é em Zeichner (1993) que buscamos alguns fundamentos.

Zeichner, professor do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin-Madison, Estados Unidos, defende um ensino reflexivo que difere da noção de prática reflexiva da racionalidade prática de Dewey e Schon. A ideia de ensino reflexivo para ele vai para além de conceber o ensino como um processo meramente técnico que deveria ser conduzido de acordo com as orientações da escola ou dos especialistas das universidades (ZEICHNER, 2008). O seu programa de formação docente a partir da perspectiva do ensino reflexivo se caracteriza pelos seguintes aspectos:

*Primeiro*, a atenção do professor deve estar voltada tanto para dentro como para fora da sala de aula, isto é, também para o contexto social. *Segundo* que seja desenvolvida uma tendência democrática e emancipatória no professor para que rejeite as situações de desigualdades e injustiças sociais dentro da sala de aula. *Terceiro*, que se tenha o compromisso com a ideia de reflexão como prática social, assim, deve o professor ajudar a construir comunidades de aprendizagem docente, visando à mudança institucional e social. E *quarto*, a formação docente reflexiva só tem sentido se estiver vinculada às lutas mais amplas por transformação social (ZEICHNER, 1993, p. 25-27).

Compreendemos que ensino reflexivo para Zeichner é analisado como prática social por meio da qual se desenvolve um processo dinâmico, integrador e investigativo, onde o professor assume uma postura crítica em relação à sua prática, constrói e reconstrói conhecimentos a respeito dela e torna-se capaz de um diálogo consigo e com seus pares. Os professores como práticos reflexivos devem saber o que, como e por que ensinar, e ainda, ser capaz de vincular suas ações e valores a objetivos educacionais mais amplos, ou de articular meios e fins, que possibilite um novo formato à vinculação entre o conhecimento acadêmico e a prática docente.

Para Zeichner (1993), a solução pedagógica para a articulação entre teoria e prática é a pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, os professores investigam suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula, as condições sociais de seu trabalho e os contextos social, econômico, político e cultural em que estão inseridos, em busca de uma perspectiva multicultural. Considera que o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos social e político nos quais ela se insere (ZEICHNER, 1993).

Acreditamos assim como Zeichner, que a pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de qualidade aos estudantes.

É preciso, pois, entender a formação do professor a partir da reconstrução social, isso consiste em acentuar a reflexão sobre o contexto social e político da escola e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa (ZEICHNER, 1993).

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir, segundo Liston e Zeichner (1997 apud Silva 2013) algumas características essenciais dos programas de formação de professores que se situam a partir da concepção da reconstrução social:

- a) O estabelecimento de uma consistência e de uma coerência entre a forma e conteúdo no curso de formação;
- b) O reconhecimento da relação interativa entre teoria e prática. Os programas de formação de professores devem “refletir a preocupação pela pedagogia e pelas relações sociais nos componentes universitários e pelas teorias práticas dos estudantes em práticas e dos docentes” (p. 129);
- c) A consideração do “ensino como uma forma de pesquisa e dos professores como pesquisadores de sua própria prática, capazes de produzir conhecimentos legítimos e confiáveis sobre o ensino” (p. 129);
- d) O reconhecimento de que “as estruturas do conhecimento e da escola são, em parte, entidades socialmente construídas e historicamente fixadas” (p. 128);
- e) A busca da criação de comunidade de aprendizagem, um ambiente de aprendizagem entre professores e alunos, no qual se dedique atenção especial tanto às disciplinas cursadas como às experiências desenvolvidas pelos alunos nas escolas.

É possível perceber a partir das características elencadas acima, que a pesquisa-ação é capaz de refletir e investigar concretamente a prática docente e ainda, produzir conhecimentos acerca de sua experiência. Que a articulação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de professores é o que possibilita a interatividade entre teoria e prática, a mesma conseguiria assim, romper com a perspectiva da racionalidade técnica.

A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 1993, p. 54).

Tais noções de reflexão apresentadas têm lugar na prática docente, no mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se dos mesmos e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que

permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Acreditamos e defendemos que uma sólida formação teórica é imprescindível para a apreensão do significado e do sentido do trabalho docente para além do contexto da sala de aula. É preciso, pois, inseri-la no contexto das relações sociais como um todo. “A perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (FRIGOTTO, 1996, p. 390)

O ensino como prática social e histórica, é o ponto de partida e de chegada da investigação educacional, dessa forma, o conhecimento teórico resultante dessa pesquisa se limitado ou condicionado a solução de problemas educacionais, corre o risco de falsear a própria teoria e se tornar um conhecimento meramente instrumental e técnico, esvaziado de uma dimensão emancipatória.

Martins (2010), nos apresenta o trabalho educativo relacionando-o a um processo cuja formação docente deve ter como foco a humanização. Defende a formação docente a partir da relação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte.

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (MARTINS, 2010, p. 14).

De acordo com a autora, torna-se urgente o surgimento de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Após discutirmos sobre a formação inicial de professores da educação básica, nos propomos em seguida, apresentar como se configurou ao longo dos anos, o Curso de Letras.

### **3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: sua caracterização nos cursos de formação de professores e sua constituição enquanto conceito**

A presente seção visa analisar a formação pedagógica na formação inicial do professor da educação básica. Para uma maior compreensão do que consiste e envolve o saber pedagógico, tratamos inicialmente, de maneira mais ampla, dos saberes docentes integrado ao processo de profissionalização do professor. Posteriormente, focamos nossa discussão sobre a formação pedagógica com base no saber pedagógico.

#### **3.1 Os saberes docentes e sua relação com o processo de profissionalização do professor**

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Identificamos nesse profissional o desafio de incentivar e construir nas pessoas, a capacidade de pensar, interagir e transformar. Nessa direção, compreendemos que sua formação é condição indispensável para o desenvolvimento de sua prática educativa, como ainda, constitui o lócus de sua profissionalização no contexto escolar. Sobre isso Libanio nos faz refletir que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (2001, p. 13-14).

Formar-se na perspectiva de Libanio implica um processo permanente de formação, em que diferentes conhecimentos se constroem seja para dar suporte à prática pedagógica ou à prática social. Nessa mesma linha de análise, Pimenta e Anastasiou (2010) defende que educar constitui antes de tudo um processo de humanização, processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade e Demo (2000, p.62) que “a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação”.

Segundo Almeida e Biajone (2007) foi nos Estados Unidos e Canadá que teve início, no final dos anos 80, um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Apoiados na premissa de que existe uma “base

de conhecimento” para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, superasse a concepção da docência como vocação.

Ainda segundo as autoras, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

Antes de entramos na especificidade dos saberes da docência, discutiremos um pouco sobre a compreensão que temos de profissionalização nesse processo. É em Guimarães (2006, p. 132) que fundamentamos nosso olhar,

[...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas.

Na perspectiva do autor, o processo de profissionalização compreende como a categoria docente se apresenta na sociedade e contempla tanto os aspectos externos da profissão (formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes), como os aspectos internos (comprometimento físico e psicológico).

Nóvoa (1995, p. 29), ao destacar a importância de os professores assumirem uma nova normatização e valoração da profissão, analisa que,

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade [...]. É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.).

Observamos que embora o autor considere primordial a participação de sujeitos externos à profissão na construção da identidade dos professores e da própria profissão docente, são os



professores que devem gestar a profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 20) indica algumas condições necessárias à profissionalização que compreende quatro etapas não sequenciais e duas dimensões.

*As etapas* são: exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; criação de instituições específicas para a formação de professores; constituição de associações profissionais de professores. *As dimensões* são: um corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e de valores e um eixo estruturante (estatuto social e econômico dos professores) como plataforma de ação.

Nosso entendimento é que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para isso, é necessário estar fundamentado em paradigmas de formação que possibilitem a preparação de professores críticos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educacionais.

Mediante tais questões trazemos as contribuições de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ao analisarem que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, com valor claramente reconhecido pela sociedade. “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação consciente e política” (p. 84).

Ao analisar o ser professor com base nas concepções de profissionalização acima, é possível nos desligarmos da ideia do improviso, da vertente de que esse profissional é cumpridor de uma missão, que “nasce com um dom”, que sempre pode ser um “quebra-galho”, do professor técnico, e incorporar a perspectiva de um profissional que se posiciona criticamente frente as condições de confronto, de uma profissionalização que deve ser acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação.

Sobre a necessidade de nos desligarmos da ideia que a profissão docente é “um dom”, fomos buscar em Tardif (2013), um estudo sobre as três idades que passou o ensino escolar moderno:

a) *Idade da vocação (século XVI ao XVIII)* – rede escolar composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades. O ensino é essencialmente uma “profissão de fé”. É uma vocação, “um movimento interior – um elo íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças” (p. 555);

b) *Idade do ofício (século XIX)* – criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário. O Estado torna obrigatório a presença das crianças na escola. A profissão docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado e a relação das professoras com o trabalho, torna-se contratual e salarial. O trabalho está ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos.

c) *Idade da profissão (segunda metade do século XX)* - não se limita apenas ao ensino. Ao longo do século XX, tem-se o crescimento de grupos de especialistas, os quais são chamados de profissionais, esses de várias áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, etc.). “Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, [...] à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico” (p. 559). Surge em especial pelo desenvolvimento das universidades modernas.

Observamos a partir das três idades do ensino escolar moderno classificada por Tardif que a profissionalização é antes de tudo uma construção histórica que se confunde com as construções dos conceitos de fé, ensino, trabalho, salário, profissão. Parte-se daquele professor que ensina a partir do ato de fé, passa pelo que começa a construir as primeiras relações profissionais com o estado, tendo em vista a laicidade da escola e o que começa a dispor dos benefícios de uma formação mais acadêmica e para o exercício da profissão.

Como analisa Vaillant e Garcia (2012), o professor pode ser entendido como o “profissional do conhecimento”. O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um “profissional do ensino”. Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores se sintam compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais, isso implica, portanto, dominar um conjunto de saberes que o mobiliza para atuar na profissão.

Existe atualmente, um número expressivo de autores que fazem uso do termo “saberes” para tratar do “ato de conhecer” e “saber-fazer” associado à formação e à profissionalização do professor. Dentre esses estudiosos, destacamos nesse trabalho, as contribuições de Pimenta (2002) Tardif (2013, 2014), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Pimenta (2002) foca sua análise na mobilização dos “saberes da docência”, que segundo ela constitui elemento importante na construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes, na perspectiva da autora são construídos com base nos: *saberes da experiência* - aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores que foram mais significativos em sua formação, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; *saberes do conhecimento* - aqueles oriundos dos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos e os *saberes pedagógicos* - os que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, os que viabilizam a ação do ensinar.

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente “como um saber plural, uma vez que é solicitado do professor, via ação docente, a mobilização de uma diversidade de saberes”. Segundo ele, esses saberes são oriundos da:

*formação profissional* - que compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos *saberes disciplinares* - que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; dos *saberes curriculares* - estão relacionados ao que é geralmente citado no plano de unidade, como ementas, objetivos, conteúdos e metodologias e dos *saberes experienciais* - dizem respeito àqueles que derivam e são validados pela experiência, seja ela resultado de construção coletiva ou de vivência pessoal, individual. É o saber fazer e o fazer ser (TARDIF, 2014, p. 36-39).

Gauthier et al (1998) corrobora com Tardif ao considerar também a pluralidade do saber docente. Ele considera que um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes” são categorias relacionadas ao desafio da profissionalização do professor. De acordo com o autor “é muito mais pertinente conceber 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” (p. 28). Conforme Gauthier (1998, p. 28), os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores são:

os *saberes disciplinares* - são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento; os *saberes curriculares* - compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares; os *saberes das Ciências da Educação* - se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente; os *saberes da tradição pedagógica* - referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc; os *saberes experienciais* - correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em

um processo individual de aprendizagem da profissão e os *saberes da ação pedagógica* - são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007), prefere usar o termo “conhecimentos” em vez de “saberes”, pesquisador do programa knowledge base<sup>5</sup>. Distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

*conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (subject knowledge matter)* - busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo; *conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical knowledge matter)* - ou da matéria possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos e *conhecimento curricular (curricular knowledge)* - dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE 2007, p. 287).

Nossa intenção nesse momento, não consiste em aprofundar a classificação dos saberes a partir dos autores citados acima, (tendo em vista que o foco desse estudo é o saber pedagógico), mas explicitar de forma mais objetiva, as diferentes tipologias dos saberes docentes e a relação desses, com a profissionalização do professor, seja a partir de estudos realizados nos âmbitos nacional como internacional.

### 3.2 Os saberes pedagógicos em foco na formação pedagógica do professor

A principal finalidade da instituição escolar é contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes por meio dos conhecimentos da ciência e da cultura. Diante disso, as instituições formadoras precisam garantir aos docentes, uma formação inicial que possibilite o domínio de saberes, dentre eles, o saber do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, desenvolvidos em situações sociais concretas e o saber do conhecimento pedagógico do conteúdo.

---

<sup>5</sup> Knowledge base, em ensino “base de conhecimento”, é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. O Knowledge base como campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 1980 e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área. Focava seu levantamento nas seguintes questões: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? (SHULMAN, 1986 apud ALMEIDA; BIAJONE 2007)

Gauthier (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. É possível identificar que o autor nos chama atenção que para ser professor é imprescindível não só o domínio do conteúdo, mas de um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho docente.

Ainda segundo o autor, a construção de tais saberes, relevantes à profissão de professor, não se encontram no interior do ser humano. “É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado” (GAUTHIER, 1998, p. 23).

Tal discussão nos remete ao entendimento que não basta apenas o professor ser um especialista na sua matéria, ele precisa dominá-la e torná-la significativa no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos, principalmente, por ser a sala de aula um espaço multicultural.

Outra questão comum que perpassa a compreensão do ser professor, é que tendo experiência, dá para ensinar, “é ensinando que se aprende”. Essa afirmação está tão enraizada na grande maioria dos professores que, uma parte expressiva deles assegura ter aprendido a ensinar pela própria experiência, em meio a erros e acertos.

Para Gauthier (1998) torna-se compreensivo que o saber da experiência é de grande importância para a prática docente, porém, a mesma precisa ser fundamentada e orientada por um conhecimento científico que subsidie um fazer pedagógico intencional e consciente. Por conseguinte, o docente não pode adquirir tudo a partir da experiência, mas [...] ele deve dispor também de um corpus de conhecimentos que o permita ler a realidade e enfrentá-la.

Alguns estudos apontam para questões relevantes sobre como a formação pedagógica vem sendo trabalhada nos cursos de licenciatura. Dias da Silva (2004, p. 288) apresenta que a questão central de muitas instituições superiores passou a “ser aritmética (...) se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores”. Gatti (1997), acrescenta que a consolidação desta estrutura tornou esses cursos híbridos e desintegrados, decorrente da divisão em duas áreas de formação, a de conteúdo específicos e a de conteúdos pedagógicos, organizados em dois momentos (o de fundamentação teórica e o de iniciação profissional realizado no estágio) que acabam por gerar dois espaços de formação: o das instituições formadoras e o do exercício profissional. Romanowski, (2012), alerta que tais questões podem estar relacionadas à acentuação do processo de aligeiramento e improvisação na formação docente, contraditoriamente à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição à vida social e à vida econômica.

Nessa mesma linha de análise Diniz-Pereira (2015), avalia que as licenciaturas saíram do modelo 3+1, porém, ele ainda não saiu das licenciaturas, já que permanece com a lógica estruturante desses cursos. Houve mudanças na composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que, no 3+1, era praticamente só a Didática) e na proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/educação. Entretanto, a questão crucial e intocada é que as disciplinas de conteúdo são projetadas e executadas independentemente das disciplinas que se referem ao trabalho de ensino.

Ainda segundo Diniz-Pereira (2006), os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras seriam a separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Em face ao exposto acima, entendemos que alguns avanços já apontam para uma melhoria dessa realidade, a exemplo temos a Resolução n 02/2015, que em seu Capítulo V, §2º do Inciso IV, regulamenta a garantia dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, como também os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias (BRASIL, 2015). Porém, analisamos também, que muitas instituições de ensino superior ainda não conseguiram efetivar tal determinação legal na prática, pois, além das disciplinas específicas da área ocuparem a maior carga horária do curso, as disciplinas pedagógicas ofertadas, não se articulam de forma efetiva com a prática docente e com o ensino da área disciplinar.

Reafirmamos nossa concepção sobre o papel da formação inicial de professores em Moraes (2003, p. 160), quando discute que a formação inicial deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, de forma a superar o senso comum pedagógico e apropriar-se do conhecimento científico, o que contribui para a valorização da atuação docente. “[...] o conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas”.

É a partir dessa perspectiva, que compreendemos a formação inicial na licenciatura, já que para a vivência da prática pedagógica, considerar só o instrumental não é suficiente. Assim, os conhecimentos docentes tornam-se significantes para a atuação do professor e a sua utilização permitirá, ou não, a formação do saber do aluno (TOZETTO, 2014). Frente a isso, identificamos o quanto importante é a formação pedagógica nos cursos de formação inicial.

Sobre a formação pedagógica, Chaves (2014) discorre que a mesma compreende saberes docentes relacionados às Ciências da Educação e saberes docentes relacionados ao Ensino da

Matéria. Sendo que os primeiros, de acordo com a autora, são responsáveis pela identidade profissional do professor, auxiliando-o a pensar o ensino da matéria. Estes saberes seriam compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas a Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc. Os saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria seriam responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, temos aqui as contribuições da Didática e das Metodologias específicas.

Ao analisarmos a compreensão de Chaves sobre a formação pedagógica na formação de professor, identificamos que a mesma vai para além do domínio de técnicas a serem aplicadas no ensino, ela abrange desde os saberes das ciências da educação oriundas dos fundamentos e teorias derivados da formação, aos conhecimentos utilizados pelos professores na condução de sua prática profissional quando trabalha os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos aqui, que as ciências ensinadas devem integrar-se ao trabalho pedagógico, ou seja, os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. O pedagógico existe para o disciplinar, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a formação pedagógica.

Pinto (2015), em seus estudos, se dedicou em analisar como a formação pedagógica se constitui enquanto conceito e como está caracterizada nos cursos de formação de professores. Segunda a autora, um passo importante para o entendimento dessa questão perpassa pela discussão sobre as contribuições de determinados campos de conhecimento na caracterização da formação pedagógica.

A *Pedagogia* é um dos campos de conhecimento que se refere o autor. Ela constitui a base epistemológica da formação pedagógica por estar intrinsecamente relacionada à educação.

[...] a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia sofreu uma radical transformação, que redefiniu sua identidade e deslocou sua perspectiva epistemológica. Da pedagogia passou-se a ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Este processo se deu a partir da afirmação de muitas disciplinas (sociologia, psicologia, etc.) enquanto constitutivas do saber pedagógico-educativo. A Pedagogia tornou-se cada vez mais “tributária de saberes especializados assumidos como ‘ciências auxiliares’, mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fraccionando-a e disseminando-a em vários setores (CAMBI, 1999, p. 595-596).

Em análise ao que aborda Cambi, podemos perceber que o campo pedagógico em meados do século XX sofre um processo de especialização de seus saberes, o que de certa forma

pode ter ocasionado a desarticulação das demais ciências da educação com a realidade educacional.

Sobre essa questão, Saviani (2009) discute que sobre a relação da Pedagogia (enquanto ciência da educação) com os demais campos de conhecimento científicos, considera-se que à Pedagogia cabe a análise da totalidade do fenômeno educativo, enquanto que as demais ciências que se propõem analisar a Educação, o fazem a partir de um campo muito peculiar, ou seja, a partir de um saber específico externo à educação.

Sendo a Educação objeto de estudo da Pedagogia, e a mesma, aqui entendida como prática intencional e social<sup>6</sup>, é que se torna possível justificar sua relação com a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que nossa intenção não é limitar a análise do fenômeno educativo à Pedagogia, mas de elucidar sua responsabilidade em refletir aspectos problematizadores e unificadores das questões educativas. Conforme Libâneo (2010, p. 137),

é que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a Pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências.

Considerando que a Pedagogia é a ciência voltada para a Educação e, que a educação aqui é entendida como prática social, faz-se necessário saber como converter o fenômeno educativo em ciência pedagógica, e isso supõe conhecer a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos a partir do contexto em que está inserido e das formas de organização das situações didático-pedagógicas.

Libâneo (2012, p. 9) entende que o conhecimento pedagógico tem duas dimensões, uma epistemológica e outra psicológica.

A *dimensão epistemológica* refere-se à integração necessária entre didática e a epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer conexões entre a didática e a lógica científica das disciplinas. [...] Presume-se que esteja claro que ter conhecimento pedagógico do conteúdo pedagógico não é somente ter uma "metodologia" para ensinar os conteúdos. Mais do que isso, significa compreender essa metodologia como uma relação orgânica com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, onde estão implicadas as ações mentais a formar, isto é, a fonte dos problemas, exemplos, explicações e tarefas.

---

<sup>6</sup> Considera-se a Educação enquanto uma *prática intencional* porque todo e qualquer processo educativo é orientado a partir de princípios históricos e culturais contextualizados, de princípios éticos voltados à formação humana, [...] e enquanto prática social, porque se concretiza na sociedade, com seres sociais, promovida em meio a relações sociais e visando a socialização (LIBÂNEO, 2010, p. 9).



*A dimensão psicológica* refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa conhecer as características individuais e sociais dos alunos, sua relação prévia com a matéria, seus motivos, seus modos de aprender.

A análise do autor nos remete ao entendimento do valor que a dimensão epistemológica e psicológica tem para o conhecimento didático. Entendemos, portanto, que as instituições formadoras precisam compreender a importância desse conhecimento para a formação de professores, já que um bom ensino advém do domínio dos conteúdos por parte do professor como um dos meios que o mesmo dispõe para transformá-los em conhecimentos de vida.

Outro campo de estudo que participa da caracterização da formação pedagógica, é a *Didática*. A mesma se encontra no centro da formação profissional dos professores uma vez que o ensino constitui seu objeto de estudo específico.

De acordo com Libâneo (2012, p. 117), a Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica e tem como seu objeto de investigação o ensino na sua globalidade:

a dependência da Didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos de instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia por se tratar de matérias ou temas de ensino, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente.

É nessa linha de discussão, que a Didática assume características pedagógicas na formação do professor, seja quando contempla aspectos do processo de ensino, seja quando considera as questões metodológicas do trabalho docente, essas associadas a objetivos educativos com foco na formação humana. Para garantir o alcance dos objetivos educativos com foco na formação humana, urge pensar a formação de professores de forma integral e integrada e, um caminho para isso, seria a superação de processos fragmentados e dicotômicos que ainda envolvem tal formação.

Segundo Libâneo (2012, p. 167) existe um princípio pedagógico que orienta todo o processo formativo docente.

Esse princípio pedagógico refere-se à formação pedagógica caracterizada a partir da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Sendo cursos de formação de professores, as Licenciaturas poderiam vir a organizar-se de forma distinta dos cursos de bacharelado no que se refere à relação entre conhecimentos específicos dos conteúdos e conhecimentos comumente ditos “pedagógicos”. Visto que, os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar não apresentam a mesma finalidade de tais conhecimentos em cursos de bacharelado, sua abordagem nos cursos de Licenciatura deve ser distinta.

Nossa compreensão a partir do que trata o autor é que os *Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar* também caracterizam e compõem a formação pedagógica. A finalidade de tal conhecimento no processo de formação evidencia um aspecto pedagógico, visto apresentar uma intencionalidade. Esses conhecimentos precisam ser mobilizados em outros processos educativos de ensino, já que a finalidade formativa do curso de licenciatura é a docência. Sobre essa questão Libâneo explica que,

‘pedagogizar’ a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Língua Portuguesa não basta ser um bom especialista em Língua Portuguesa. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 35).

Analisamos que a formação pedagógica na formação de professores pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. De maneira geral, a formação pedagógica de um professor, é constituída por saberes relacionados às Ciências da Educação e ao Ensino da Matéria. Essas duas categorias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino, seja por meio da reflexão acerca da prática ou pela preparação efetiva para o magistério.

Os saberes relacionados às Ciências da Educação orientam os educadores a pensar sobre o contexto da escola, do aluno e de sua prática. Assim, esses saberes, devem ser orientados por disciplinas relacionadas às Ciências da Educação como a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Antropologia da Educação, a Didática e também conteúdos relacionados às políticas educacionais e de gestão da escola (CHAVES, 2014, p. 6).

Compreendemos mediante o que destaca Chaves, que os saberes pedagógicos precisam ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se “as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2002, p. 25).

O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. É sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. A especificidade da formação pedagógica não está em refletir sobre *o que se vai fazer*, nem sobre *o que se deve fazer*, mas sobre *o que se faz* (PIMENTA, 2002, p. 26).

Observamos que os saberes pedagógicos são aqueles que se referem aos conhecimentos da Didática, da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação e das demais ciências educacionais. Sua produção e sistematização estabelecem relação com a prática e são originadas das contradições presentes no contexto escolar e social.

Libâneo (2012), ao analisar a formação pedagógica a partir da teoria histórico-cultural traz uma noção mais ampla de conhecimento pedagógico do conteúdo. O ensino consiste na organização do ambiente social e das condições pedagógicas pelas quais os alunos se apropriam da experiência sócio-histórica da humanidade (conhecimentos, capacidades e habilidades). Isso os leva ao domínio de métodos socialmente desenvolvidos que lhe possibilita lidar com o mundo de objetos e ao mesmo tempo, transformar esse mundo.

Trata-se, portanto, de ajudar os alunos a adquirir métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, os quais vão se convertendo em ações próprias do indivíduo, no sentido de auxiliá-lo na resolução de problemas oriundos de situações concretas da vida prática. Os métodos e estratégias cognitivas são adquiridos com a formação de conceitos científicos, para além da experiência sensorial imediata.

O termo "conhecimento teórico" na perspectiva histórico-cultural, compreende um conjunto de procedimentos lógicos do pensamento pelos quais o sujeito realiza uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que constituem, ao mesmo tempo, as ações mentais (próprias do sujeito pensante) que permitem a reconstrução mental deste objeto. Pensar teoricamente é, então, desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os convertemos em instrumentos mentais para fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos, o conhecimento do conteúdo pedagógico está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo (LIBÂNEO, 2012).

Tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo, implica entender que aos professores não basta ensinar apenas os resultados dos conhecimentos científicos, mas compreender neles os procedimentos lógicos e investigativos, de onde se originam capacidades intelectuais necessárias à construção de uma postura crítica nos alunos.

Shulman (1986 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007) argumenta que para o professor poder ensinar, ele precisa conhecer profundamente o conteúdo específico o qual irá trabalhar durante sua prática, e utilizar os conhecimentos pedagógicos a fim de que seu aluno tenha um aprendizado significativo. A chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e

passíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (SHULMAN 1986 apud ALMEIDA; BIAJONE 2007, p. 288).

Shulman, conforme já citado nesse estudo, focou seus estudos na *base de conhecimento* para o ensino do professor. Isso porque se propôs em compreender como os professores de diversas áreas do currículo escolar transformam os conteúdos em representações didáticas que utilizam no ensino. Em seus estudos destacou entre os conhecimentos docentes, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)<sup>7</sup>. Para esse autor, o que caracteriza o conhecimento pedagógico do conteúdo são as interpretações que os professores fazem do conteúdo e as transformações do objeto de conhecimento tendo em vista mobilizar o aprendizado dos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo é o que diferencia um excelente professor de outro que apenas domina os conteúdos de sua área. Esse profissional consegue transformar o conhecimento específico em situações de aprendizagens significativas.

Isso implica considerar aspectos imprescindíveis à construção do conhecimento pedagógico: as tradições sociais e culturais do conteúdo, as noções e representações que os alunos trazem, o conhecimento pedagógico geral (as relações com os alunos e as formas de gestão e organização da sala de aula), o conhecimento curricular, dos contextos educativos e dos objetivos da educação (SHULMAN, 2005).

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de particular interesse porque identifica os corpos distintivos do conhecimento para o ensino. Representa a mistura entre a matéria e a didática, pela qual se chega a uma compreensão de como certos temas e problemas são organizados e adaptáveis aos diversos interesses e habilidades dos alunos e expostos para seu ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área de conhecimento e a compreensão do pedagogo (SHULMAN 2005, p. 36).

Nosso entendimento frente ao que preconiza o pensamento de Shulman é que se torna necessário que os docentes universitários, em especial os que atuam como formadores de professores, ressignifiquem suas concepções de ensino e assumam uma postura diferencial quanto a importância dos saberes pedagógicos no processo formativo dos futuros professores. O conhecimento pedagógico representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o

---

<sup>7</sup> A expressão Conhecimento Pedagógico de Conteúdo foi inicialmente apresentada por Shulman para denominar um tipo específico de conhecimento de professores, um conhecimento que diferencia um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina. Essa expressão foi nomeada pela primeira vez por ele numa conferência na Universidade do Texas em 1983, cujo título era: “O paradigma perdido na pesquisa sobre ensino.” O paradigma perdido era o conteúdo específico e a escassa atenção que estava merecendo no caminho para ser professor. No artigo de 1987, Shulman descreve a ideia de PCK pela primeira vez dizendo: “[...] PCK é aquele amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente ao universo de professores, sua forma especial de entendimento profissional” (SHULMAN, 1987, p. 8 apud FERNANDEZ, 2015, p. 506).

conhecimento do modo de como ensinar. “O conhecimento pedagógico compreende as formas de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, a forma de representar e formular a matéria para torná-la compreensível para os estudantes” (SHULMAN, 1996 apud ROCHA; AGUIAR, 2012, p.4).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), ao analisar a realidade que permeia o contexto da universidade no que tange a formação de professores e sua relação com o saber pedagógico, destaca:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Observamos conforme a autora, que os saberes pedagógicos estão intimamente articulados à prática docente e devem abranger a relação teoria prática tão importante na ação pedagógica.

Saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática representa, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois, essa lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contradição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto por parte dos educadores sobre a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 86).

Compreendemos com base no posicionamento das autoras que para a atividade teórica se objetivar e materializar, precisa estar associada à atividade prática, do contrário, não se chegaria a práxis e nem tão pouco à transformação da realidade. A práxis possibilita a construção da consciência crítica, elemento indispensável para o exercício da docência.

Como já vimos em momento anterior, Tardif é outro autor que analisa a questão dos saberes na formação de professores, definindo o saber docente como um saber plural. Dentre essa pluralidade de saberes, ele prefere tratar o saber pedagógico como saber profissional.

O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los a prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se

refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica (TARDIF 2014). Os saberes pedagógicos,

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2014, p. 37).

Compreendemos que a pluralidade e heterogeneidade atribuída aos saberes docentes se dá em função dos diferentes objetivos de ensino que estão articulados à prática pedagógica. Tais saberes devem estar na base da formação inicial do professor e se constituem a partir de teorias, concepções de educação e de ensino, de escola, de homem que foram construídos ao longo dos tempos e, que de certa forma, estão imbuídos de uma ideologia pedagógica.

Para Gauthier (1998), a formação pedagógica tem por base os saberes das Ciências da Educação, esses por sua vez, permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente. Se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.

O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria (GAUTHIER, 1998, p. 31).

Para o autor, esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

## **4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

A presente seção objetiva apresentar os resultados da pesquisa de campo que visou analisar a formação pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Inicialmente caracterizamos o campo de pesquisa, posteriormente a amostra que compreende o perfil do coordenador de Curso, dos professores das disciplinas pedagógicas e dos alunos e por fim, tratamos das categorias que foram a formação inicial de professores, saberes necessários à formação docente e a formação pedagógica no Curso de Letras.

### **4.1 Caracterização do campo de pesquisa**

De acordo com a Coordenação, o Curso de Letras teve seu primeiro Projeto Político Pedagógico-PPP implementado em 2009, sendo o mesmo reformulado 08 (oito) anos depois, com sua nova versão aprovada em 2017. Vale ressaltar que a versão 2009 ainda está em vigência para os últimos períodos do curso (contexto que envolve os professores e alunos, sujeitos dessa pesquisa) e o atual para os primeiros períodos.

Considerando que atualmente o referido Curso está sob a vigência dos PPP de 2009 e 2017, nos fundamentamos em ambos para a caracterização do mesmo.

O Curso de Letras tem sua sede no Centro de Ciências Humanas – CCH, no Câmpus Bacanga, no município de São Luís, no Estado do Maranhão -MA. Possui no quadro docente de seu departamento, 47 professores (45 efetivos e 02 substitutos), sendo 03 pós-doutores 29 doutores, 14 mestres e 01 especialista. No semestre 2018.1, o total de discentes correspondeu à 350 alunos

O Curso compreende um dos mais antigos da UFMA, foi criado através do Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953, e reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Sua origem remonta à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, como resultado de um conjunto de esforços da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís.

Desde sua criação, sofreu poucas mudanças, alterações ou acréscimos em sua organização curricular. Uma dessas mudanças correspondeu à extinção da modalidade Bacharelado, por ocasião da criação do Curso de Letras Modernas para o oferecimento exclusivo da modalidade Licenciatura.

A partir de então, o Curso passou a oferecer licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Francês, Inglês, Espanhol e Alemão) com suas respectivas literaturas.

Esses cursos, por meio da Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012, emitida pela Secretaria de Regulação da Educação Superior-SERES/MEC, tiveram seu Reconhecimento renovado com as mesmas denominações: Letras-Espanhol, Letras-Francês e Letras-Inglês. Tais designações não correspondem ao que ocorre institucionalmente, pois os esses continuam a ser ofertados, nos editais dos processos seletivos da UFMA, com as denominações: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês.

No que diz respeito ao PPP/2009, o mesmo volta-se para a oferta de licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol) com suas respectivas literaturas, enquanto e o PPP/2017 trata do Curso de Letras Português/Inglês.

No Curso de Letras, toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades para o pleno exercício da profissão deve incluir: estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência.

Dessa forma, o exercício profissional do graduado deve se voltar ao desenvolvimento de competências de longo prazo, construindo sua relação com o conhecimento que conduza à ação e à leitura crítica sobre sua fundamentação. Cabe ao docente possibilitar que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem efetiva, iluminado pela pesquisa, em que se verifica a busca constante da resolução de problemas com os alunos e não a apresentação, pura e simples, de suas soluções pelo professor.

Quanto ao objetivo geral do Curso é possível perceber uma ampliação de intencionalidade do PPP de 2009 para o PPP de 2017, conforme demonstra o quadro 01 abaixo:

PPP 2009	PPP 2017
Formar profissionais aptos a atuar interdisciplinarmente na área de Letras e em áreas afins, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.	Formar profissionais na área de Letras para atuar na Educação Básica e em áreas afins, aptos a lidar com os conhecimentos linguísticos e literários, inter e transdisciplinarmente, compreendendo o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação e seus paradigmas, para que possa direcionar seu trabalho de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

**Quadro 01:** Objetivos gerais do Curso de Letras com base nos PPP 2009 e 2017

**Fonte:** Quadro elaborada pela autora – 2018; PPP 2009 e 2017 do Curso de Letras

Observamos um avanço significativo no que diz respeito ao objetivo geral do PPP de 2017 para o de 2009, em especial no que diz respeito à definição do campo de atuação dos



futuros licenciados e a definição das perspectivas inter e transdisciplinar como direcionamento do trabalho pedagógico. Tais objetivos estabelecem relação com as competências e habilidades a serem construídas por seus estudantes, de acordo com as Diretrizes Nacionais do Curso de Letras.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (BRASIL, 2001, p. 30)

No que concerne à estrutura curricular do Curso de Letras, em ambos os PPP, a mesma está organizada em sistema de créditos, regime semestral, turno de funcionamento matutino, carga horária distribuída em períodos letivos, como mostra quadro 02 a seguir:

	PPP 2009	PPP 2017
Tempo médio	09 (nove) semestres	09 (nove) semestres
Tempo máximo	13 (treze) semestres letivos	14 (catorze) semestres
Carga horária total	4.005 horas	4.180 horas
Créditos	equivalentes a 218	equivalentes a 183

**Quadro 02:** Regime, sistema de crédito, turno de funcionamento, carga horária e períodos letivos do Curso de Letras a partir dos PPP de 2009 e 2017

**Fonte:** Elaborada pela autora – 2018; PPP 2009 e 2017 do Curso de Letras

Identificamos que o tempo médio do Curso permanece igual nos dois PPP, tendo uma alteração no tempo máximo de 13 (treze) semestres no de 2009 para 14 (quatorze) no de 2017. Quanto à carga horária total, houve uma ampliação de 175h no de 2017, porém, uma redução de 35 créditos equivalentes.

Constatamos a partir do que apresenta o quadro 05 que o Curso de Letras atende o que orienta as DCN/2015 em seu Capítulo V, Art. 13,

que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, (BRASIL, 2015, p. 11).

Como referenciado em seu PPP, o Curso de Letras busca assegurar uma formação profissional baseada na indissociabilidade entre teoria e prática em todos os componentes curriculares, o que exige a incorporação de professores e alunos em atividades de pesquisa e iniciação científica.

Nessa perspectiva, a organização curricular do mesmo está proposta por áreas de formação, organizadas por núcleos/eixos constituídos por disciplinas que contemplam o seu

currículo pleno. Tais eixos estão distribuídos de acordo com o que nos apresenta o quadro 03 abaixo:

	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Crédito</b>
<b>PPP 2009</b> <b>Núcleos</b>	Núcleo de Fundamentação de Formação Básica	870	56
	Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional:	2.175	127
	Formação Específica	750	35
	Formação Pedagógica Atividades complementares	210	---
	<b>TOTAL:</b>	<b>4.005</b>	<b>218</b>
<b>PPP 2017</b> <b>Eixos</b>	Eixo 1: Fundamentos de Formação Básica	750	49
	Eixo 2: Fundamentos de Form. Específica em Líng. Portuguesa	1.230	82
	Eixo 3: Fundamentos de Form. Específica em Língua Inglesa	600	40
	Eixo 4: Fundamentos de Formação Pedagógica e Prática Educativa	1.280	12
	Atividades Acadêmico-científico-culturais	200	---
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	120	---
	<b>TOTAL:</b>	<b>4.180</b>	<b>183</b>

**Quadro 03:** Núcleos/eixos que contemplam o Currículo Pleno do Curso de Letras segundo os PPP de 2009 e 2017  
**Fonte:** Elaborado pela autora – 2018; PPP 2009 e 2017 do Curso de Letras

Quanto as referências legais que orientam os dois projetos, em especial no que corresponde à organização e estrutura curricular, o PPP/2009 tem como base a Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e o PPP/2017, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

#### 4.2 Caracterizando os sujeitos investigados

O coordenador do Curso, identificado pelo nome fictício *CCL*, possui Graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês e doutorado em Letras. Atua na docência a 20 anos e seu vínculo junto à UFMA é de dedicação exclusiva, onde 30h aproximadamente dispõe para a docência e as demais para as atividades de coordenação, pesquisa e extensão.

A seleção dos docentes foi realizada observando os seguintes critérios: lecionar ou ter lecionado as disciplinas pedagógicas no Curso de Letras e ser docente do quadro efetivo e/ou contratado. Sob esses critérios, 07 (sete) professores contribuíram com esse estudo, sendo 02 (dois) do Departamento de Educação I, 01 (um) do Departamento de Educação II e 04 (quatro) do Departamento de Letras, estes identificados pelos códigos abaixo, de forma a preservar suas identidades:

- ✓ PDI - professor da disciplina de Didática
- ✓ PPSCE - professor da disciplina Psicologia da Educação
- ✓ POEB - professor da disciplina de Organização da Educação Brasileira
- ✓ PDCE - professor da disciplina Diagnóstico da Comunidade Escolar
- ✓ POTP - professor da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico
- ✓ PAP - professor da disciplina de Aproximação da Prática
- ✓ PIRE - professor da disciplina de Intervenção na Realidade Escolar;

Dos 07 (sete) professores, 06 (seis) são do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino. O tempo de serviço dos mesmos com a docência na educação básica varia de 03 (três) a 30 (trinta) anos; na educação superior em geral, de 03 (três) a 39 (trinta e nove) anos e na UFMA, de 02 (dois) a 39 (trinta e nove) anos.

Quanto à formação, 04 (quatro) dos professores são mestres e 03 (três) doutores. Em relação aos departamentos que estão vinculados, 04 (quatro) são de Letras, 02 (dois) do de Educação II e 01 (um) do de Educação I. 07 (sete) professores são dedicação exclusiva e 01 (um) contrato de 40h (professor substituto).

No que concerne aos alunos, os mesmos totalizaram 12, e os critérios de seleção foram: estar cursando o sétimo período e ter concluído todas as disciplinas pedagógicas. Desses, 08 (oito) são do sexo feminino e 04 (quatro) do masculino. A média de idade entre os mesmos varia de 21 (vinte e um) a 46 (quarenta e seis) anos. Quanto à forma de ingresso na universidade, 10 (dez) foram via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 01 (um) pela cota de deficiente visual e 01 (um) cota de negros. Do grupo, 02 (dois) alunos possuem outra graduação, sendo 01 (uma) formada em Comunicação Social e 01 (um) em Jornalismo. Quanto a ocupação profissional, 06 (seis) são estudantes, 02 (dois) bolsistas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 01 (uma) professora, 02 (dois) funcionários públicos, 01 (um) Técnico Segurança Pública.

### **4.3 A formação inicial de professores**

Entendemos que para analisar a formação inicial docente torna-se necessário compreendê-la como um processo amplo construído a partir de diversos aspectos.

A unidade temática *formação inicial de professores*, discute a formação inicial como uma perspectiva mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica. Nessa perspectiva, trouxemos para

o cerne da discussão questões que abordam a formação inicial a partir de sua trajetória histórica, de sua relação com a universidade, a necessidade da integração curricular e a relação teoria e prática na construção do conhecimento. A presente categoria geral foi analisada com base nas questões de 1 a 4.

Inicialmente, nos propomos levantar se *a formação oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor*.

Sobre essa questão, a categoria específica encontrada na versão do CCL, foi *a formação a partir dos campos da linguagem*.

Essa categoria embora aponte para o entendimento que a formação oferecida ao licenciando de Letras, precisa garantir uma relação estreita com a linguagem, acaba por justificar que os saberes considerados necessários à formação profissional do futuro professor de Língua Portuguesa, se restringe, sobretudo, às disciplinas que tratam dos campos específicos da linguagem, como apontado na fala da coordenação: “*sim, pois, dá base para a formação em todos os campos da linguagem*”.

Com base em Diniz-Pereira (1999), um equívoco do modelo da racionalidade técnica na formação docente consiste em acreditarmos que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Frente ao que aborda o autor, urge que os cursos de licenciaturas superem de vez a lógica do bacharelado tão valorizado no “esquema 3+1”, onde o ensino dos conhecimentos específicos prevalecia sobre os conhecimentos de formação pedagógica. Dada à amplitude e a complexidade da formação docente, o seu exercício deve estar voltado para a garantia de aprendizagens significativas.

Quando perguntado aos *professores*, sobre a formação oferecida pelo Curso, alguns afirmaram que a mesma não é suficiente para que os alunos atuem como futuros docentes.

Dos 07 (sete) professores entrevistados, conseguimos extrair de 03 (três) a seguinte categoria específica: *formação com foco no pesquisador em linguística*.

Nessa categoria, observamos que mesmo se tratando de um curso de licenciatura, o foco está mais para a formação do pesquisador em linguística do que para a docência. Não há uma comunicação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que acaba não permitindo uma formação suficiente aos futuros professores, conforme expresso nas falas a seguir:

**POTP** – “*não, a matriz curricular das disciplinas específicas trata de uma coisa e as disciplinas pedagógicas de outra. Há uma grande dicotomia entre as mesmas, uma vez que o Curso está mais voltado para a formação do pesquisador em linguística do que do professor*”.

*PIRE* - “não, a formação acaba não contribuindo efetivamente para a formação de futuros professores”.

*PAP* – “não, o Curso não está focado na formação de professores, mas, na de pesquisadores linguistas”.

Os POTP e PAP demonstraram claramente que a universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores e o não cumprimento dessa função concentra-se muitas vezes no desprestígio com que as atividades didático-pedagógicas são consideradas no espaço acadêmico em comparação com as atividades de pesquisas. Sobre essa questão Ludke (1994), destaca que:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. [...] no primeiro escalão se situam os professores cujas atividades predominantes são as de cunho científico e de pesquisa; no segundo estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores (p. 6-7).

Face ao exposto, é possível identificar um certo nível de desvalorização dos cursos de licenciaturas pelos próprios docentes universitários. Dessa forma, é esperado desses profissionais que conheçam antes de tudo os fundamentos do conhecimento, os motivos pelos quais se ensina e os meios através dos quais o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado com vistas a alcançar maiores resultados.

Para isso, torna-se imprescindível que o projeto de formação docente promova a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos de sua área específica e da prática pedagógica.

Foi possível identificar ainda, que 02 (dois) do total de professores: *PDCE* e *PPSC* enfatizaram que “com o novo currículo aprovado em 2017, o Curso deu maior foco à formação do professor”.

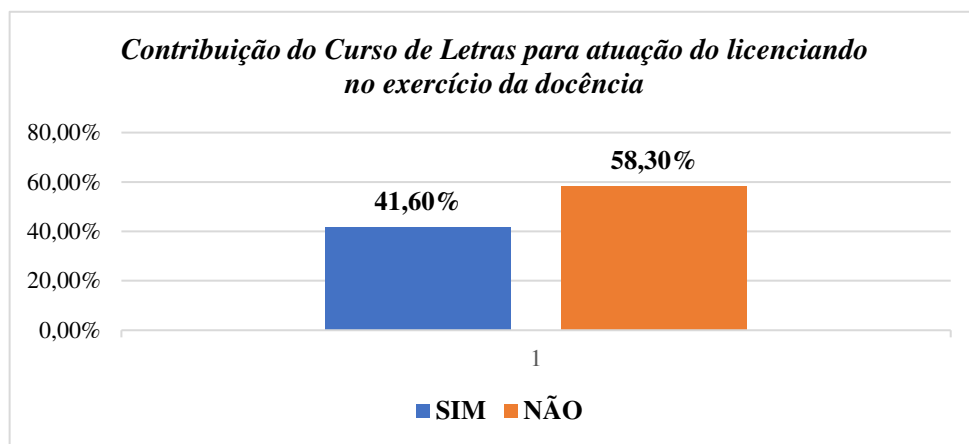
Ao analisarmos os dois projetos vigentes no Curso (2006 e 2017), podemos constatar o que afirmam os professores PDCE e PPSC. Com a aprovação do PPP de 2017, foi possível uma ampliação na carga horária dos eixos/núcleos voltados para a formação pedagógica de 750h para 1.280h. As disciplinas Didática e Psicologia da Educação sofreram uma redução de 120h para 60h cada. Maior ênfase foi dada para as práticas pedagógicas<sup>8</sup> das áreas específicas do Curso, como por exemplo, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

---

<sup>8</sup> PPP do Curso de Letras 2009 - Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática, Intervenção na Realidade Escolar, Estágio Supervisionado.

Consideramos de extrema relevância a valorização dada às práticas pedagógicas no currículo do curso, porém, analisamos que reduzir a carga horária das disciplinas Didática e Psicologia da Educação pode levar a uma simplificação das dimensões epistemológicas e psicológicas que compreendem o conhecimento pedagógico discutido por Libâneo (2012). A Didática por ter como objeto de estudo o ensino e a Psicologia da Educação por contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Em análise as respostas dos *alunos*, percebemos que 66,6% defenderam que a formação oferecida NÃO é suficiente e 33,4% que SIM, como mostra gráfico 01 abaixo:



**Gráfico 01:** Contribuição do Curso de Letras para atuação do licenciando no exercício da docência

**Fonte:** Elaborada pela autora – 2018

Em justificativa aos resultados do gráfico 01, de 07 (sete) do total de 12 (doze) alunos, obtivemos como categoria específica uma similar à dos professores: *desinteresse dos professores pela formação docente*. É possível perceber que algumas das lacunas do curso correspondem à pesquisa e ao ensino, o professor acaba focando suas práticas mais na pesquisa e na extensão, a formação docente precisa ser mais valorizada, como evidenciado nas falas a seguir:

*A2 – “Não, é preciso acontecer atividades complementares para todos os alunos, no caso do Curso, poucos professores se interessam pela formação de professores”.*

*A3 – “Não, existem algumas deficiências no Curso, principalmente no que diz respeito à pesquisa e à valorização do ser professor”;*

*A7 – “Não, o bom professor tem que ter interesse em conhecer mais sua área e a formação docente”;*

*A8 - “Não, a maioria dos professores não valorizam a formação do professor, estão mais focados na pesquisa e extensão”;*

*A9 - “Não, apesar do Curso oferecer disciplinas que possibilitem observação e prática em sala de aula, a carga horária das mesmas é insuficiente para formar o professor”;*

*A10 - “Não, o Curso de Letras ainda está muito voltado para a formação do pesquisador do que de professores, ainda há muitas lacunas no que diz respeito ao ensinar, ao ser professor”;*

*A12 - “Não, ainda há muitas lacunas, por mais que alguns professores se esforcem para preenchê-las, o Curso precisa valorizar mais a formação do professor”.*

Partindo dos posicionamentos dos alunos, compreendemos que formar professores no contexto da universidade implica várias frentes de análise de segundo Candau (2011, p. 34-35). Uma delas é que “a formação de professores muitas vezes é classificada como “subproduto da vida universitária [...], principalmente para as instituições e cursos onde a pesquisa e a pós-graduação constituem seu eixo principal de atuação, desintegrado do ensino”. A outra, corresponde às relações hierárquicas presentes na academia, o que dá prestígio é a produção acadêmica.

o primeiro lugar dessa hierarquia é dado ao cientista, não importa se são bons ou maus professores; aqueles que articulam a produção científica com as atividades de ensino estão no segundo lugar da hierarquia e por último ficam os que estão envolvidos diretamente com as questões do ensino. A pesquisa em educação não tem o mesmo *status* que a em outras áreas, como por exemplo as das Ciências Naturais e Exatas. A raiz mais profunda desta hierarquia se encontra no próprio desprestígio da educação e do ensino na sociedade (CANDAUI, 2011, p. 36)

Analizamos tais resultados a luz de algumas hipóteses levantadas por Candau (2011), quanto maior o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor a preocupação com a formação de professores, realidade essa que acaba por reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, por evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores. Mediante tal realidade, torna-se necessário persistirmos no fortalecimento das licenciaturas, isso implica antes de tudo, assumir um compromisso político com a função social da universidade.

A identificação do *nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos* constituiu outro ponto de análise desse estudo.

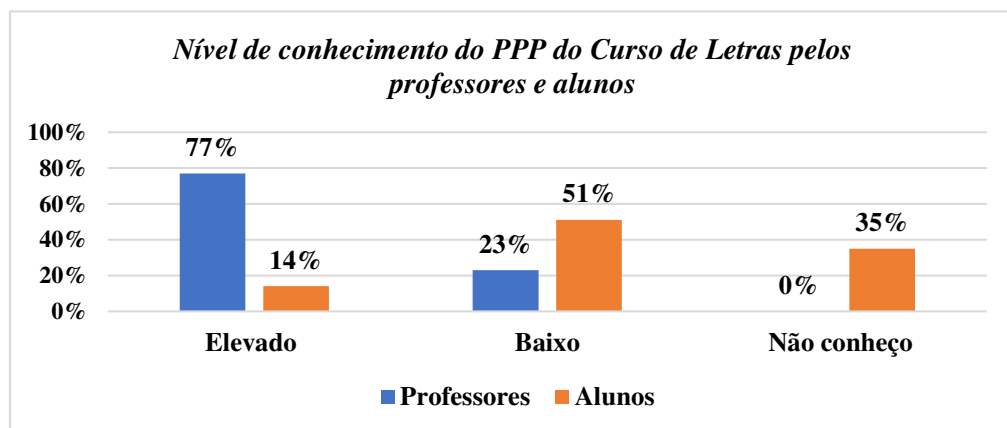
Inicialmente, buscamos levantar a impressão do CCL sobre o nível de conhecimento dos professores e alunos em relação ao documento. O mesmo sinalizou que os professores apresentam nível de conhecimento elevado e os alunos um nível baixo, conforme mostra quadro 04 abaixo:

	PROFESSORES			ALUNOS		
	Elevado	Baixo	Não conhece	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico	X				X	

**Quadro 04** – Impressão da Coordenação sobre o nível de conhecimento dos professores e alunos em relação ao PPP do Curso de Letras

**Fonte:** Elaborado pela autora – 2018

Posteriormente, quando perguntado aos *professores* sobre a mesma questão, 77% registraram que conhecem bem o PPP e 23% afirmaram não ter muito conhecimento. Em relação aos *alunos*, 51% apresentaram baixo nível de conhecimento sobre o documento e 35% o desconhecem totalmente, como apresentado no gráfico 02 que segue:



**Gráfico 02:** Nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos

**Fonte:** Elaborado pela autora – 2018.

Partindo do entendimento que o Projeto Político Pedagógico constitui um documento que define as concepções, os princípios, os fundamentos e os procedimentos, bem como, volta-se para a orientação e funcionamento do curso de Letras. Inferimos a partir dos resultados acima, que o nível de apropriação do mesmo pelos professores e alunos, ainda deixa muito a desejar, o que acaba por requerer um trabalho mais intenso da Coordenação.

Sobre o sentido de ser do PPP Pimenta e Anastasiou (2010, p. 171), explicam que,

esse projeto é *pedagógico*, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção da cidadania, é também *político*, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É *coletivo*, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária.



Vimos que a maioria dos professores do Curso relataram conhecer bem o documento, porém, a maioria dos alunos ou o conhecem pouco ou não o conhece. Tomando por base o que abordam as autoras acima, professores e alunos devem discutir juntos o processo ensino e aprendizagem, já que ele é a base do processo pedagógico e a universidade precisa se perceber como instituição cuja função social está para além da formação para o mercado de trabalho ou do profissional cientista.

Nessa perspectiva, entendemos que o PPP por ser um documento orientador das práticas educativas dentro de uma instituição ou Curso, como instrumento de gestão democrática com abordagem participativa, precisa ser construído, conhecido e articulado por todos os sujeitos envolvidos de forma crítica e consciente.

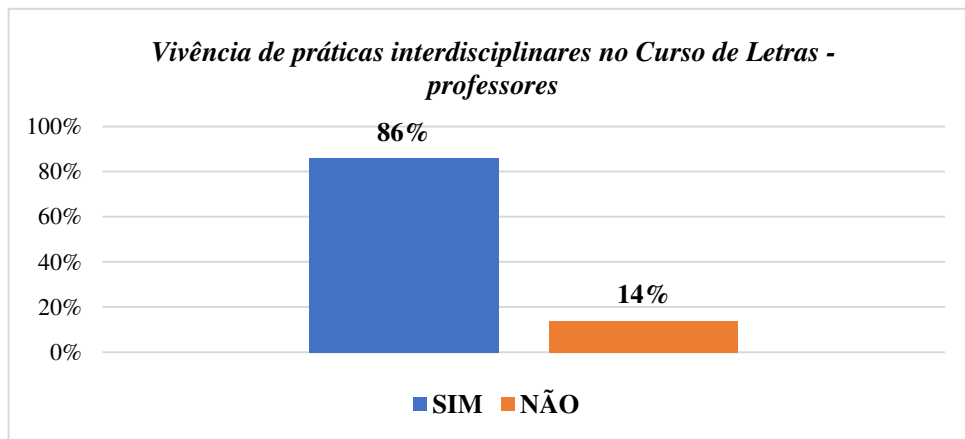
Por considerarmos de suma importância a integração curricular na formação inicial do professor, nos propusemos levantar sobre *a vivência de práticas interdisciplinares durante o Curso de Letras*.

O CCL, afirmou que as práticas interdisciplinares são desenvolvidas no curso “*entre as disciplinas e através de atividades de pesquisa e eventos com as diferentes áreas do conhecimento*”. Essa fala nos permitiu extrair a seguinte categoria específica: *práticas interdisciplinares aliadas à pesquisa e eventos acadêmicos*.

Com base nessa categoria, uma boa possibilidade para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares é organizar o currículo de forma que a estrutura dos conteúdos se apresente a partir de temáticas oriundas de situações sociais que valorizem e estimulem construções coletivas tanto nas práticas de ensino como nas de pesquisa.

Entendemos que as práticas interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e ensino e como o principal horizonte para a renovação e a modernização da missão da universidade. Fazenda (2011, p. 21) analisa que “[...] o docente interdisciplinar aprende a ser pesquisador da própria prática [...]”. No fazer docente, a experiência é um espaço de investigação e reflexão, campo fértil para construção e reconstrução do conhecimento.

Sobre essa mesma questão, indagamos aos *professores* se suas aulas costumavam valorizar práticas interdisciplinares, 86% responderam que SIM e 14% que NÃO, como ilustrado em gráfico 03 a seguir:



**Gráfico 03:** Vivência de práticas interdisciplinares no Curso de Letras - professores  
**Fonte:** Elaborado pela autora - 2018

Em análise às justificativas aos dados do gráfico 03, constatamos que os professores em quase sua totalidade, valorizavam práticas interdisciplinares no desenvolvimento de suas aulas, seja a partir da articulação entre as disciplinas pedagógicas ou do trabalho com projetos. Do total de 07 (sete) professores foi possível retirar de 05 (cinco) falas, a categoria específica *práticas interdisciplinares a partir de disciplinas pedagógicas e projetos*, essas citadas a seguir:

- POEB** – “desenvolvemos as nossas atividades fazendo relação com as demais disciplinas pedagógicas e próprias do curso de Letras”;
- PDI** – “possibilitando diálogo com as disciplinas pedagógicas como Política Educacional, Psicologia da Educacional, Sociologia da Educação”;
- POTP** – “faço em articulação com as disciplinas pedagógicas, como por exemplo, a Filosofia, Psicologia, Sociologia”;
- PIRE** – “valorizo práticas interdisciplinares ao solicitar dos alunos a elaboração de projetos oriundos de diferentes áreas do conhecimento”;
- PAP** – “a disciplina Aproximação com a prática aproxima o aluno da escola pública e é desenvolvida a partir da elaboração e aplicação de projetos”.

Quando destacado por alguns professores que o desenvolvimento das práticas interdisciplinares acontece a partir de atividades que estabelecem relações entre disciplinas pedagógicas e as específicas do curso, ou até mesmo entre as pedagógicas, percebemos nesse momento, uma possibilidade metodológica em que essas práticas permitem trabalhar as ementas das diferentes disciplinas de forma que as mesmas se integrem e não sejam entendidas pelos licenciandos de forma fragmentada e estática, proporcionando assim, a construção de um saber cujos pilares sejam construídos a partir de uma visão holística do fenômeno investigado. Isso nos levou a compreensão que,

[...] a atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na criação de métodos; muito menos na junção de disciplina nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam

o projeto educativo. Qualquer disciplina pode ser articuladora de um novo fazer e de um novo pensar (FAZENDA, 2011, p. 51).

Entendemos a partir do que analisa a autora, que para a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo, torna-se necessário que a formação inicial docente se construa a partir de um currículo vivo, articulado à realidade e aos problemas atuais, de maneira a promoverem transformações sociais.

Nessa perspectiva, percebemos os projetos como uma forma de planejamento e organização que envolve situações problemas reais, cujo objetivo consiste em articular propósitos didáticos e sociais.

Uma fala que julgamos pertinente discutir é a do PDCE, quando afirma que “*não, pois, não há tempo para sentar e planejar com outros docentes de outras áreas*”.

Conforme analisa Fazenda (2011), interdisciplinaridade é uma questão de

[...] atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante [...]”. “[...] a metodologia é indiscutível, porém, é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação (p. 11).

A posição apresentada acima, nos remete ao entendimento que o maior obstáculo à interdisciplinaridade é o de obter dos professores a descentralização dos saberes. Compartilhar conhecimentos e trabalhar em equipes são fatores que mais dificultam a adesão dessa prática pelos mesmos, uma vez que estão acostumados com a cultura tradicional de ensino que se baseia na transmissão e na memorização de conteúdos, centralizada no professor.

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente, uma “transformação profunda pedagógica e um novo tipo de formação de professores, caracterizando-se esta por uma mudança na atitude e na relação entre quem ensina e quem aprende (FAZENDA, 2011, p.55).

É preciso, pois, transformar a insegurança da solidão inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, em experiências de diálogos e de aceite e respeito ao pensamento do outro. Isso implica também, a superação do saber fragmentado, da distância entre a universidade compartimentada e a sociedade como contexto e o conformismo das situações adquiridas.

Quanto aos *alunos*, mais da metade considera ter vivenciado práticas interdisciplinares no decorrer do curso. Um grupo destacou que *essa experiência aconteceu através das disciplinas pedagógicas* e outro, citou as vivências em *congressos, seminários, colóquios,*

*minicursos e eventos em geral*. Apenas 02 (dois) alunos afirmaram não vivenciar práticas interdisciplinares.

Mediante falas da maioria dos alunos, identificamos como categoria específica a *vivência de práticas interdisciplinares através de eventos científicos e das disciplinas pedagógicas*, como apresentado abaixo:

**A2** – “*Sim, em congressos, seminários, colóquios, minicursos. Como ouvinte e em apresentações de trabalhos científicos*”;

**A3** – “*Sim, durante as disciplinas pedagógicas, em especial nos projetos aplicados nas escolas no espaço de sala de aula*”;

**A4** – “*Sim, em minicurso de História e Literatura, Semana de Letras, na disciplina Intervenção da Realidade Escolar*”;

**A5** - “*Sim, através da participação de eventos de Letras, Filosofia, Libras e Pedagogia*”;

**A7** - “*Sim, os cursos pedagógicos como Didática e Psicologia da Educação II*”;

**A8** - “*Sim, através das disciplinas pedagógicas e participação em eventos*”;

**A11** - “*Sim, principalmente através das disciplinas pedagógicas como: Diagnóstico da Realidade Escolar e Intervenção da Prática Escolar. Pelo contato com a sala de aula através de projetos*”.

Podemos perceber que para os sujeitos da pesquisa, as disciplinas pedagógicas, Intervenção da Realidade Escolar, Diagnóstico da Realidade Escolar, Didática e Psicologia da Educação II foram as que mais possibilitaram a vivência de práticas interdisciplinares, em especial por terem possibilitado vivências no espaço escolar através de projetos.

Acreditamos que para superar a perspectiva disciplinar que prioriza a reprodução e transmissão de conteúdo sem articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, torna-se imprescindível a realização de uma dinâmica interdisciplinar no desenvolvimento de projetos (conforme apontam os A3 e A11) defendido pelos que valorizam a importância do trabalho colaborativo, que foquem na solução de problemas concretos originários na experiência docente, que investiguem metodologias inovadoras e aproximem as áreas dos saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Quando analisadas as falas do CCL, da maioria dos professores e alunos do Curso, foi possível perceber que ambos compreendem a interdisciplinaridade no ensino, como a integração entre as disciplinas. Entendemos essa concepção muito ampla e insuficiente para justificar práticas interdisciplinares e formação humana de professores. No plano teórico, docentes e discentes entendem o que pode se tornar interdisciplinar no ensino dos conteúdos em sala de aula, no entanto, na prática compreendemos que as aulas ainda não conseguem legitimar tal postura.

Diante disso, Fazenda (2011, p. 11-12) explica que,

a integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudos. [...] entretanto, essa integração não pode ser apenas no nível da integração de conteúdo ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim a transformação da própria realidade.

Para Fazenda, a interdisciplinaridade deve compreender antes de tudo uma relação dialógica, em que o professor numa atitude de pesquisa toma conceitos e instrumentos de outras disciplinas para aprimorar o processo de ensino, facilitando a aprendizagem e ampliando as possibilidades de interpretação e visão do fenômeno ou “conteúdo” para os alunos.

Outra discussão que julgamos relevante para análise do nosso objeto de pesquisa foi saber se “*as atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática*”.

De acordo com o CCL, “*sim, através das disciplinas de práticas pedagógicas e Estágio Supervisionado*” conseguimos extrair a categoria específica *articulação teoria e prática através de disciplinas de práticas pedagógicas e estágio supervisionado*.

Em análise a essa categoria podemos perceber que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial precisam imprimir em seus licenciandos características de uma formação que busque a teorização acadêmica, a criticidade, a reflexão sobre sua prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos teórico-práticos diante dos enfrentamentos vivenciados pela docência na contemporaneidade.

O entendimento do CCL sobre a relação teoria e prática a partir das práticas pedagógicas e o estágio supervisionado, reitera o estabelecido pelo PPP de 2017 do Curso de Letras. Conforme já sinalizado no item 5.1 deste trabalho, é possível identificar a partir do eixo Fundamentos de Formação Pedagógica e Prática Educativa a valorização de disciplinas com foco nas práticas pedagógicas e no estágio curricular, como por exemplo: Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa (Diagnóstico da Realidade da Educação Básica I e II, Intervenção na Educação Básica I e II) e Práticas Pedagógicas de Língua Inglesa (Metodologia do Ensino de Líng. Inglesa I, II e III) Estágios de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa (Ensino Fundamental e Médio).

Consideramos de grande relevância a ênfase dada pelo Curso às práticas pedagógicas no processo de formação dos licenciandos, já que elas,

compreendem os momentos em que o aluno observa, diagnostica, registra e socializa os aspectos vivenciados na realidade escolar, com base nos fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos do processo ensino-aprendizagem da língua materna e da língua espanhola, bem como nas teorias explicativas da aquisição e desenvolvimento da linguagem. O estágio se constitui o eixo articulador entre teoria e prática que possibilita aos estudantes a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho (PPP Curso de Letras-UFMA, 2017, p. 20).

São experiências como essas que possibilitam o confronto com as representações e as demandas sociais construídas tanto no processo de formação quanto de construção da identidade profissional do aluno. No caso do estágio compreendemos que este não constitui atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, como atividade de transformação da realidade, já que é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino que a práxis se dá.

Em relação aos *professores*, todos afirmaram que a relação teoria e prática é valorizada nas atividades desenvolvidas no curso e, as falas abaixo, nos remeteram a seguinte categoria específica: *o contexto escolar como lócus da relação teoria e prática na formação do professor*.

**PDI** - “Sim, possibilitamos a relação teoria e prática integrando os conteúdos das disciplinas com situações concretas do espaço escolar;

**POTP** - “Sim, através da pesquisa na escola pelos alunos, análise do processo de ensino (PPP, plano de aula, livro didático, formas de avaliação)”;

**PIRE** - Sim, principalmente quando discuto com os alunos sobre como constituir uma aula, realizo trabalhos integrados entre habilidades linguísticas e interculturais”;

**PDCE** - “Sim, por ser uma disciplina de diagnóstico, temos a parte teórica e depois os alunos a partir da teoria, partem para a investigação na escola”;

**PAP** - “Sim, a disciplina se organiza em três etapas: a primeira é a teórica – discussões sobre a prática pedagógica; a segunda é o diagnóstico no campo escolar e a terceira é a elaboração do projeto atuação (coleta dos dados, relatório e socialização dos resultados para a turma”.

Analisando as falas dos sujeitos acima, foi possível identificar que o espaço escolar compreende lócus privilegiado para a formação docente, em especial por favorecer a apropriação de saberes. Sobre isso Candau (1999, p. 144), analisa que “o dia-a-dia na escola é um lócus de formação, pois, é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre e qualifica sua prática através da práxis.

Embora vários estudos evidenciem que a relação teoria e prática é um dos fatores determinantes para a constituição e aprimoramento da práxis docente, seu uso dicotômico ainda consiste um desafio que circunda o processo de formação do professor, como evidenciado nas falas “temos a parte teórica e depois os alunos a partir da teoria, partem para a investigação na escola”- PDCE e “[...] disciplina se organiza em três etapas: a primeira é a teórica [...]”; a

*segunda é o diagnóstico no campo escolar [...] e a terceira é a elaboração do projeto atuação [...]” - PAP.*

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las (SOUZA, 2001, p.7).

A autora nos chama atenção que na existência de uma dicotomia entre teoria e prática, torna-se inviável o estabelecimento de uma ação significativa, que tenha sentido e objetivo para o ato educativo, já que uma teoria sem prática impossibilita que o professor construa uma postura voltada à compreensão, construção, elucidação e transformação seja da instituição escolar, seja do próprio sistema de ensino.

Dessa forma, é importante ajudar os alunos a refletir sobre suas práticas e elaborar teorias práticas sobre elas, já que são essas teorias práticas que devem nortear a ação docente. Tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas devem ser trabalhadas de forma a ter uma visão global da práxis pedagógica e da formação do professor, evitando assim, supervalorização da teoria sobre a prática.

Em relação aos *alunos*, foi possível identificar que dos 12 (doze), 8 (oito) consideram que as atividades desenvolvidas ao longo do curso não valorizaram a relação teoria e prática. Com base nas falas que seguem, extraímos a categoria específica *dicotomia entre teoria e prática na formação docente*.

*A2 - “Não, não somos incentivados a vivenciar essa relação e as disciplinas que visam isso, não atingem seu objetivo”;*

*A4 - “Não, embora sejam realizadas atividades no campo escolar, algumas vezes as atividades realizadas não atendem as necessidades formativas dos alunos. Não há integração entre a universidade e a Escola Básica”;*

*A6 - “Não, a gente aprende teoricamente, depois aplica”;*

*A7 - “Não, só debatemos sobre teorias e outras coisas afins dentro de sala de aula, boa parte da formação não oferece a prática”;*

*A10 - “Não, o curso de Letras ainda está muito voltado para a formação de pesquisadores e não para a formação de professores”;*

*A11 - “Não, a relação teoria e prática só é vivenciada nos estágios, algumas disciplinas tentam estabelecer essa relação, mas os resultados não são muito satisfatórios”.*

De acordo com mais da metade dos alunos, há uma dicotomia entre teoria e prática a ser superada pelo Curso de Letras, isso é justificado por vários motivos: não há incentivo pela vivência dessa relação por parte de alguns professores; as atividades desenvolvidas no campo escolar algumas vezes não atendem as necessidades formativas; falta de integração entre

universidade e escola básica; a teoria é discutida em sua maioria no espaço de sala de aula; o curso não valoriza o suficiente a formação do professor; o estágio é o momento que mais valoriza a relação teoria e prática.

É sabido que as relações entre a universidade e as escolas da educação básica, como bem retratam Vaillant e Garcia (2012), têm uma história marcada pelo desencontro, pelo desconhecimento recíproco e pela mútua desconfiança.

Com base no que discutem os autores acima, é possível perceber que de um lado temos os professores da educação básica que conhecem muito pouco das especificidades e da estrutura dos cursos de licenciatura e da universidade, e do outro, alguns professores formadores de professores, que pouco vivenciam ou conhecem as especificidades das salas de aulas e da organização dos sistemas de ensino da educação básica.

Os depoimentos dos alunos nos remeteram ao que Vaillant e Garcia (2012) discutem sobre o modelo de justaposição de relações entre a instituição de formação inicial e as escolas de educação básica. Para esse modelo, teoria e prática acontecem em momentos bem distintos, primeiro se apresenta a teoria ao aluno, depois a mesma deve ser aplicada nas situações de estágio, nas práticas. O mesmo acaba por não valorizar a formação centrada na escola.

Entendemos ser de extrema necessidade a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas na formação inicial do professor, uma vez que se cria a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência não só na universidade, mas no futuro ambiente profissional, em colaboração com seus pares.

Gostaríamos de destacar as falas de 02 (dois) dos 4 (quatro) sujeitos que responderam positivamente à vivência da articulação teoria e prática no Curso de Letras que julgamos pertinentes para análise:

*A1 - “Sim, essa relação é mais intensificada a partir do 3º período com a chegada das disciplinas pedagógicas, por exemplo: Intervenção da realidade escolar e Aproximação da prática”;*

*A8 - “Sim, no curso temos um bom aprendizado com as teorias, isso nos possibilita a prática através das disciplinas pedagógicas”.*

É possível identificar com base nas falas dos sujeitos A1 e A8 que a relação teoria e prática no curso, acontece em especial a partir das disciplinas pedagógicas.

Quando analisada a Matriz Curricular do PPP do Curso, constatamos que a distribuição da carga horária, mostra que as horas de prática como componente curricular estão nas disciplinas pedagógicas, conforme apontam os alunos participantes deste estudo.



Frente a essa realidade, entendemos que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, seja no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, uma vez que todas possuem sua dimensão prática.

Torna-se necessário ainda, o exercício da autonomia pelos licenciandos no sentido de buscarem conhecimentos, por meio de atividades de pesquisa e de extensão e atuação prática.

A prática como componente curricular é aquela conforme definida por Veiga (1992), como “uma prática social orientada por objetivos, conhecimentos e finalidades e inserida no contexto da prática social”, ela não se reduz à Didática, às metodologias, ao estágio supervisionado, mas a dialética prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes. É toda intencionalidade pedagógica que se imprime ao longo do curso para potencializar a formação docente dos licenciandos.

#### **4.4 Saberes docentes na formação do professor**

Várias são as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos e, com elas surge a necessidade de discutirmos amplamente qual (is) tipo (s) de saberes precisam ser construídos pelo professor em seus processos formativos, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva.

A categoria geral *saberes docentes*, se propôs analisar como estão mobilizados os saberes da docência e sua relação com a construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes são entendidos aqui como alicerce da ação pedagógica, já que, a ação docente não está alheia ao convívio social e os mesmos estão diretamente ligados à sociedade. Eles podem ser classificados como do conhecimento, pedagógico, da experiência, disciplinar, curricular, das Ciências da Educação, da ação pedagógica, dentre outros. Essa unidade temática foi discutida a partir das questões 05 a 07.

Buscamos inferir junto aos sujeitos da pesquisa sobre suas *concepções acerca dos saberes docentes*.

Para o CCL, os saberes docentes são “*conhecimentos relacionados à teoria e à prática pedagógica*”, posicionamento esse que nos remeteu a categoria específica *saber docente enquanto saber do conhecimento e da prática pedagógica*.

Mediante posicionamento da Coordenação é possível perceber que o mesmo estabelece uma relação bem próxima dos saberes docentes com a prática pedagógica, isso nos leva ao entendimento que o contexto da sala de aula precisa ser compreendido como local de

aprendizagem docente, de modo que sua prática, como sinaliza D'Ávila (2012, p. 34) se torne “[...] um locus de formação e produção de saberes”.

Entender a prática pedagógica como lócus de formação e produção de saberes, é antes de tudo, perceber o professor como sujeito que constrói e reconstrói suas vivências profissionais. Tais saberes são imprescindíveis para a constituição da práxis educativa, conseqüentemente para a realização do trabalho pedagógico.

Quanto aos *professores*, foi possível observar concepções bem amplas sobre os saberes docentes, desde as que os definem como práticas metodológicas, como as que os relacionam com o conteúdo da matéria e da experiência profissional, como nos mostram as falas abaixo:

**POEB** - “Acredito que o saber docente compreende a articulação entre os saberes específicos, pedagógicos e de experiência;

**PDI** - “Saberes adquiridos pelos professores que têm relação com o conteúdo, com a experiência no contexto profissional, os pedagógicos. Visa relacionar os conteúdos didáticos com os conteúdos da matéria”;

**POTP** - “Saberes específicos da docência, os saberes disciplinares são separados por uma questão didática, mas devem ser construídos de forma integrada”;

**PIRE** - “São conjuntos heterogêneos de assuntos, temas, conteúdos, práticas, metodologias, estratégias que são adquiridos e ressignificados pela experiência demandadas pelo contexto global como local”;

**PDCE** - “Saberes formados por vários saberes como: da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da prática cotidiana”;

**PAP** - Não conseguiu definir;

**PPSC** - “Conhecimentos da área de atuação, conhecimento de práticas metodológicas, tudo que contribui para a formação docente”.

Quando analisamos a formação e profissão docente a partir da prática pedagógica, tem-se os saberes como um dos aspectos a ser considerado quando se discute a identidade da profissão do professor. Essa identidade é construída a partir da significação social da profissão, como também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva, reconhecemos os saberes docentes como plural e heterogêneo, conforme elucidado pelos sujeitos POEB, PIRE e PDCE. O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p.54).

A partir dos depoimentos acima, sobre em que consistem os saberes docentes, nos foi possível chegar à categoria específica *saberes do conteúdo, pedagógico e da experiência*.

Conforme já mencionado anteriormente, são diversos os saberes relacionados ao trabalho docente, porém, se consideramos as falas dos POEB, PDI, PIRE, PDCE, conseguimos identificar uma posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes. Talvez isso se justifique porque os saberes experienciais, são aqueles oriundos do

trabalho cotidiano do professor e do conhecimento do meio em que ele está inserido. “Eles surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2014, p. 54).

Outros saberes que emergem das respostas dos professores para definir saberes docentes são o do conteúdo e o pedagógico. Entendemos que para ensinar, os professores precisam de saberes do conhecimento, ou seja, devem dominar o “conteúdo” e “saber a matéria”, já que o conhecimento é condição imprescindível para qualificar a educação. Sobre essa questão Pimenta (2002), analisa que o saber do conhecimento é aquele específico ligado à área de conhecimento do professor. Este conhecimento vai muito além da mera informação, que se dá articulada com a produção da vida humana em suas diversas expressões.

Os saberes do conhecimento, definidos por Tardif (2014) por disciplinares são os saberes específicos de que dispõe nossa sociedade, sob a forma de disciplinas. Estes saberes estão relacionados aos diversos campos do conhecimento, integrados nas universidades e incorporados na prática docente.

Aliado aos saberes do conhecimento estão os saberes pedagógicos, eles compreendem o saber fazer em educação. Conforme Gauthier (1998), o saber pedagógico não pode ser visto como um conhecimento separado do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas deve ser entendido como parte integrante do mesmo.

Compreendemos assim como os autores acima, os saberes pedagógicos cuja base formativa precisa ser analisada a partir da totalidade dos processos educativos. É preciso, pois, que esse processo aconteça de forma integradora e crítica e que leve em consideração as finalidades sociais da educação.

Quando perguntado aos *alunos* sobre suas compreensões dos saberes docentes, identificamos que 05 (cinco) tiveram dificuldades para apresentar uma definição, como por exemplo A2, A4, A7, A10, A11 e A12. Do total de 12 (doze), 06 (seis) falas nos permitiram extrair como categoria específicas *saberes que ensinam a ensinar*, como descritas nas falas que seguem:

- A1 - “Compreende o saber ensinar, ter didática”;
- A2 - “Não conheço profundamente, pois, as disciplinas pedagógicas que cursei trataram do assunto superficialmente”;
- A3 - “Ter consciência que o professor é o mediador na prática do ensino”;
- A4 - “Não conheço muito, mas acho que está relacionado ao domínio do conteúdo pelo professor, envolve ainda a capacidade de ensinar”;
- A5 - “São oportunidades de desenvolvimento da atividade pedagógica por meio de diversas ferramentas de ensino”;

- A6 - “Saberes essenciais para o pleno exercício da docência”;  
 A7 - “Não conheço muito, sei sobre os conhecimentos das disciplinas pedagógicas e das correntes linguísticas”;  
 A8 - “São os saberes pedagógicos, as técnicas e teorias que nos ensinam a ensinar”;  
 A9 - “Saberes que o docente precisa para ter um bom resultado em sala de aula”;  
 A10 - “Conheço superficialmente, acredito que é o saber pedagógico, esse é um saber que avalia a forma de ensinar do professor”;  
 A11 - “Acredito que seja um conjunto de saberes que ajudam na formação docente”;  
 A12 - “Nenhum”.

Considerando as falas acima, identificamos que os alunos compreendem os saberes docentes a partir dos saberes pedagógicos, esses definidos como o “saber ensinar”, “ter didática”, “técnicas e teorias que ensinam a ensinar”. Tais definições comungam com a análise de Pimenta (2002, p. 32), que os saberes docentes englobam a reflexão sobre a ação, num diálogo teórico-prático para conscientização da prática docente e produção de conhecimento.

A categoria específica *saberes que ensinam a ensinar*, retrata o que é defendido por Franco (2002, p. 17) que este conceito é “permeado por noções simplistas, de senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o dom de ensinar, passando por saber aplicar técnicas e métodos, ou mesmo, saber transmitir conteúdos”.

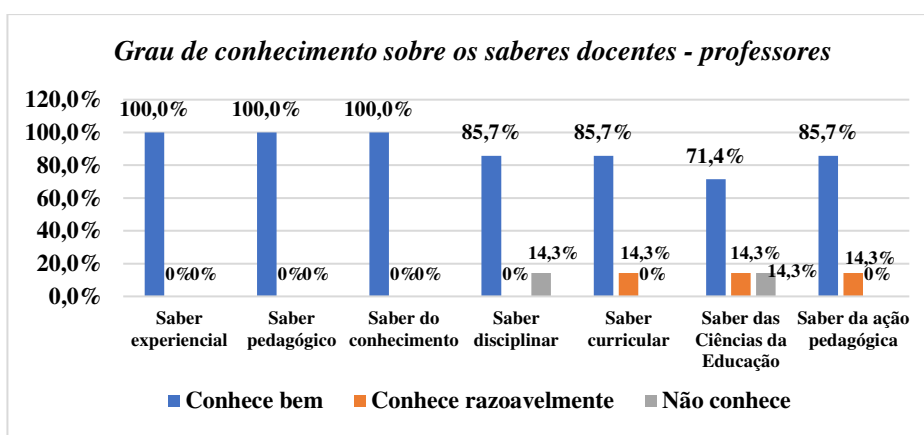
Frente ao que analisa a autora, torna-se possível identificar a ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa à formação pedagógica como a principal formação para “ensinar o professor a ensinar” (grifo nosso). Isso nos leva a um entendimento equivocado que os saberes pedagógicos são decorrentes da repetição de procedimentos metodológicos ou que possibilitam “receitas prontas” para o fazer docente.

Tendo em vista que os saberes docentes advêm da práxis social, construída por sujeitos históricos, os saberes pedagógicos são mobilizados na sala de aula através da interação que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber, isso implica dizer, que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões vivas no exercício da práxis.

Outro aspecto que julgamos relevante investigar foi sobre *o grau de conhecimento que os sujeitos da pesquisa têm sobre os tipos de saberes docentes*.

O CCL afirmou que “*conhece bem os saberes experiencial, pedagógico, conhecimento, disciplinar, curricular, das Ciências da Educação e da ação pedagógica. Nenhum dos saberes conhece superficialmente ou não conhece*”.

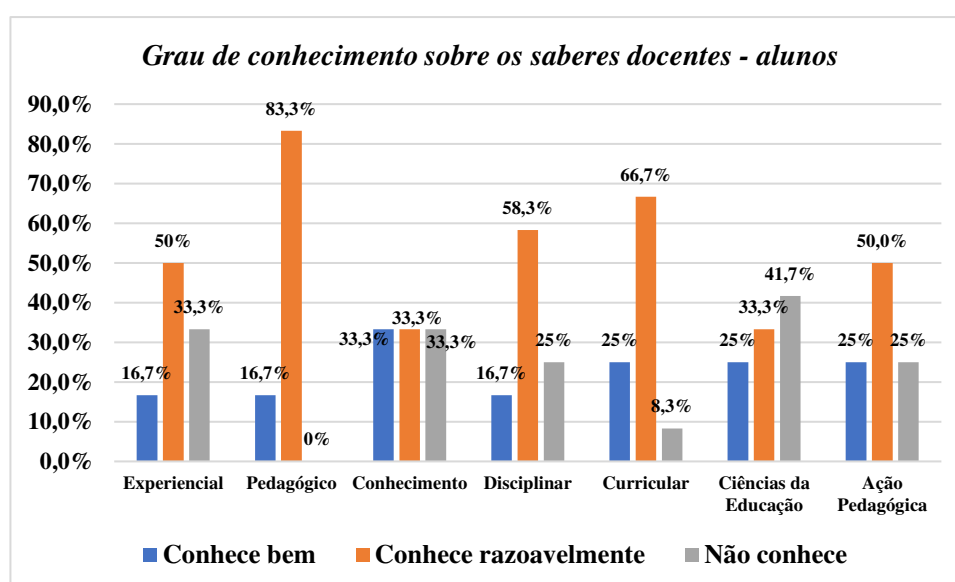
No que concerne aos *professores*, conforme gráfico 04, mais de 50% *conhecem bem* todos os saberes, apenas 14,3% sinalizaram que *conhecem razoavelmente* os saberes Curricular, das Ciências da Educação e da Ação Pedagógica e 14,3% afirmaram *não conhecer* os saberes Disciplinar e das Ciências da Educação.



**Gráfico 04** - Grau de conhecimento sobre os saberes docentes - professores

Fonte: Elaborado pela autora - 2018

Em relação aos *alunos*, observamos que 33,3% têm maior domínio sobre o saber do conhecimento e 25% dos saberes Curricular, das Ciências da Educação e da Ação Pedagógica. 83,3% informaram conhecer razoavelmente os saberes pedagógico, 66,7% o curricular e 58,3% o disciplinar. 41,7% afirmaram que não conhecem os saberes das Ciências da Educação, 33,3% do conhecimento e do experiencial.



**Gráfico 05** – Grau de conhecimento sobre os saberes docentes – alunos

Fonte: Elaborado pela autora – 2018

Mediante os dados descritos acima, identificamos três situações relevantes para análise:

A *primeira* apontou que o CCL e a maioria dos professores afirmaram conhecer bem todos os saberes docentes, o que é extremamente positivo. Como sabemos, a prática docente, devido sua complexidade e finalidade social demanda uma formação para os professores para

além do domínio do saber-fazer, ou seja, das técnicas de ensinar. A escola como lócus de apropriação do conhecimento historicamente construído, ao mesmo tempo que necessita promover um espaço de diálogos entre diferentes saberes, “deve estimular a análise crítica, o exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens” (CANDAUI, 2011, p. 14).

Entendemos com base no que preconiza a autora, que o exercício da capacidade crítica e de uma visão plural e histórica do conhecimento precisa estar aliado a um processo de re(construção) profissional e de transformação da cultura escolar e isso implicaria a reavaliação de objetivos, de conteúdos e de organização de ensino.

Nessa mesma direção, nos fundamentamos em Tardif (2014, p. 15-19) no momento em que ele situa o saber do professor na interface entre o individual e o social, a partir dos seguintes fios condutores:

*ao saber e trabalho* - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula; *a diversidade do saber*, o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados; *a temporalidade do saber* - o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais; os saberes humanos a respeito de saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana e *os saberes e formação profissional*, o ato de repensar o viés da formação envolve a articulação com os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

A *segunda* sinalizou que os alunos demonstraram ter nível de conhecimento razoável sobre os saberes docentes, já em relação ao pedagógico, a situação foi preocupante, pois, 83,3% informaram não o conhecer bem. Frente a esses dados, presumimos que vários podem ser os motivos que justificam essa realidade: uma formação inicial que não prepara o suficiente para o desempenho profissional; alguns cursos de licenciatura não ter como objetivo principal a formação do professor; a ausência de sentidos, de significados, do sentimento de pertencimento da profissão; aproximação entre teoria e prática ainda ocorre de forma sutil pelas disciplinas pedagógicas ou pelos estágios supervisionados; cursos de formação cada vez mais céleres, fazendo com que o profissional saia com lacunas de formação e maior valorização na formação específica em relação à pedagógica.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) analisa que momentos de diálogos sobre o que os licenciandos pensam acerca da futura profissão é de grande relevância para o estímulo do seu

processo de aprendizagem docente. Estes quando ingressam nos cursos de graduação já trazem consigo saberes experienciais, saberes que foram construídos durante a trajetória de vida, que os influenciam a terem certas percepções acerca do que é ensinar, do que é aprender, como se ensina e como se aprende, ou seja, conhecimentos que devem ser considerados durante as aulas, enquanto espaço de formação.

A *terceira* mostrou que os saberes das Ciências da Educação não são conhecidos por alguns professores e alunos. Esse saber, conforme Gauthier (1998), é adquirido durante a formação ou a partir do trabalho docente, são conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar, a evolução da própria profissão, o desenvolvimento infantil, compreende um conjunto de saberes desconhecidos pela maioria das pessoas e membros das outras profissões. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

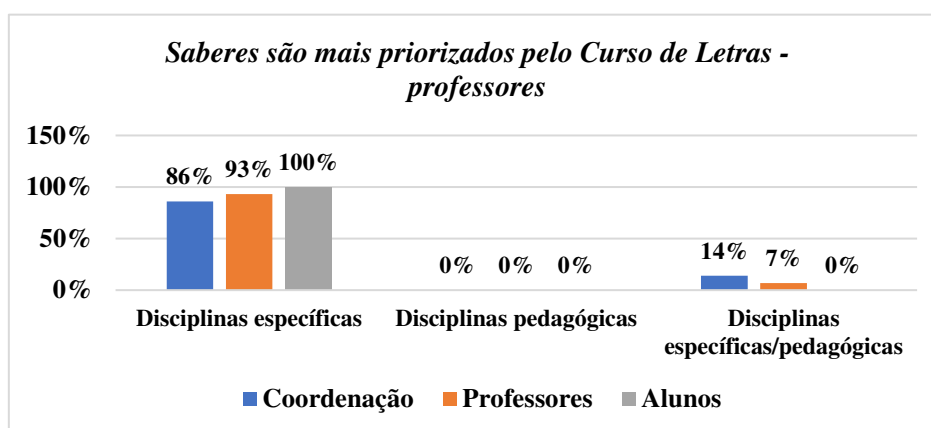
Entendemos que a falta de conhecimento por parte de alguns professores e alunos do curso de Letras sobre os saberes das Ciências da Educação pode estar relacionado ao que Gauthier (1998) analisa sobre o “descompasso” que existe muitas vezes entre o trabalho desenvolvido pelos formadores/pesquisadores universitários e as reais necessidades do trabalho pedagógico. É preciso, pois, que o ensino e as produções acadêmicas dialoguem de forma mais efetiva com os saberes docentes desenvolvidos pelos futuros professores, como também, que os cursos de licenciatura tenham a formação do professor como seu objetivo principal.

Dessa forma, conhecer os saberes das Ciências da Educação implica ter acesso aos saberes acadêmicos elaborados sobre as representações que o professor constrói acerca da educação, da escola, do ensino, dos alunos, da aprendizagem a partir de campos diversos, como por exemplo, História da Educação, Políticas Educacionais, Sociologia da Educação, Antropologia, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Metodologia do Ensino e outros.

Posteriormente, foi questionado *quais tipos de saberes são mais priorizados pelo curso de Letras, se os referentes as disciplinas específicas ou as pedagógicas.*

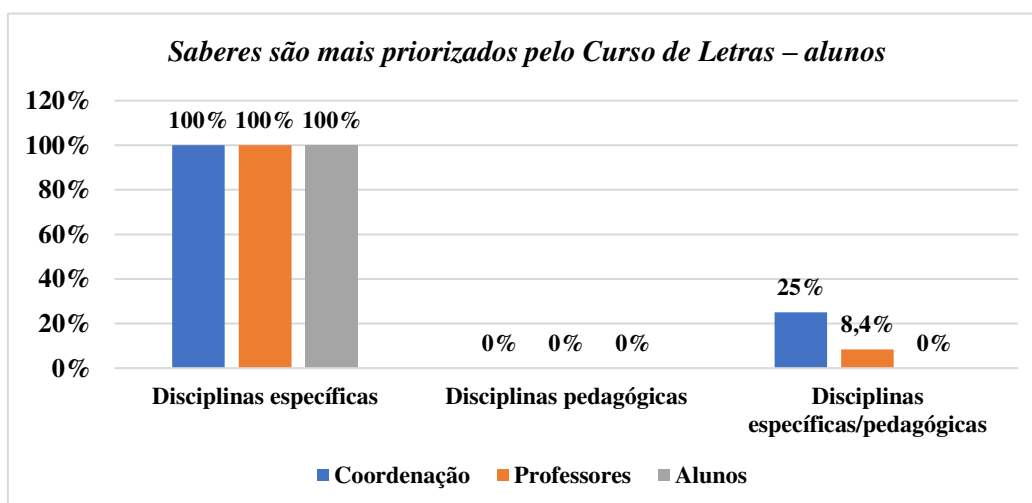
De acordo com o CCL, “*os saberes mais priorizados pelo curso, em especial para os alunos, são os das disciplinas de conteúdo específicos*”.

Dos *professores* entrevistados, 86% disseram que os conhecimentos específicos são mais priorizados pela coordenação, 93% pelos professores e 100% pelos alunos. 14% desses mesmos professores afirmaram que a coordenação considera tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas prioridades e 7% citam os professores. Vejamos tais informações no gráfico 06 que segue abaixo:



**Gráfico 06** – Saberes são mais priorizados pelo Curso de Letras – professores  
**Fonte:** Elaborado pela autora – 2018

Quanto aos *alunos*, conforme dados do gráfico 07 que vem a seguir, 100% entenderam que tanto a coordenação, os professores e alunos priorizaram mais as disciplinas de conteúdo específicos. 25% defenderam que a coordenação dá prioridade às disciplinas específicas e pedagógicas e 8,4% indicaram ser essa também a opinião dos professores.



**Gráfico 07** - Saberes são mais priorizados pelo Curso de Letras – aluno  
**Fonte:** Elaborado pela autora 2018

Os resultados apresentados acima, constataram que as disciplinas de conteúdo específicos são as mais priorizadas pela coordenação, professores e alunos do curso em estudo e as disciplinas de conteúdo pedagógico quase não citadas, encontram-se em posição secundária e de desprestígio.

Sabemos que os conhecimentos específicos são indispensáveis para a formação do professor, porém, eles por si só não são suficientes para a realização de uma prática efetiva na educação básica. Como discute Gatti (2010, p. 98),



Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Uma boa explicação para o que a autora discorre acima, está relacionada a dificuldade que temos em romper com o modelo “3+1”, este que acentua a dicotomia teoria e prática nos currículos de formação docente. Os alunos passam a valorizar o domínio do conteúdo que pretendem ensinar e tendem a desvalorizar os saberes pedagógicos, por não verem sua aplicabilidade prática. Dessa forma, a formação de professores torna-se fragmentada e relega o que é específico da docência, pois “[...] ao negarem as disciplinas pedagógicas, os sujeitos de conhecimento e o contexto sócio-cultural transformam o ensino num processo descontextualizado, reprodutivista, fragmentado, pretensamente neutro” (ROSSO, 2007, p. 133).

Sob essa mesma linha de análise, Forquin (1993, p. 09) discute que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”. Segundo o autor, não se pode ensinar o que não se sabe, espera-se dos futuros professores que dominem os conteúdos de suas áreas de atuação, no entanto, espera-se também desses mesmos profissionais, que eles dominem os fundamentos do conhecimento, os motivos pelos quais se ensina e os meios através dos quais o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado e efetivado.

O professor deve compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceptual e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos (SHULMAN, 2005, p. 11).

O conhecimento pedagógico do conteúdo com base no que preconiza o autor, busca orientar a prática de professores a partir do contexto em que está inserido. Contudo, para que o professor alcance sucesso no seu fazer pedagógico precisa enfrentar os desafios de conteúdo e da Pedagogia. Tal conhecimento é de grande relevância para o professor e está relacionado às características dos alunos, aos conteúdos da matéria de ensino, à pedagogia geral e aos contextos que circundam a aprendizagem.

#### 4.5 A formação pedagógica no Curso de Letras

Entendemos que a formação pedagógica é componente primordial na preparação para a docência em cursos de Licenciatura. As disciplinas de formação pedagógica devem contemplar aspectos que permitam entender a realidade da escola e do aluno e que contribuam para uma articulação entre o conhecimento específico da área e a forma sobre como ensinar esses conteúdos.

A unidade categoria geral *formação pedagógica no Curso de Letras*, por compreender a formação pedagógica na formação inicial docente como mobilizadora de mudança da prática docente na educação básica, foca suas análises nas concepções que a coordenação, os professores e alunos tem sobre a mesma, a forma que os saberes pedagógicos estão organizados no PPP do referido curso, como as disciplinas de conteúdo específicos se relacionam com as disciplinas de conteúdos pedagógicos e qual o nível de valorização tem sido dado às disciplinas pedagógicas nesse processo de formação. Tal análise é realizada considerando as questões de 8 a 12.

Prosseguindo com a investigação, buscamos levantar o que os sujeitos da pesquisa entendem sobre a *formação pedagógica na formação inicial do professor*.

Nessa perspectiva, o CCL, entende que a formação pedagógica “*compreende o saber que ensina o professor a ensinar, orienta sua prática de sala de aula*”.

Na análise das respostas dos *professores*, percebemos que alguns a compreende como orientadora da prática docente, conforme falas abaixo:

**PDI** – “*Compreende os saberes que tratam da ação pedagógica e que orientam a prática docente*”;

**PPSC** – “*Correspondem aos saberes das Ciências da Educação e da Pedagogia*”;

**PAP** – “*Compreendem saberes que orientam o professor atuar na docência*”;

**POEB** – “*São saberes que fundamentam a ação pedagógica e direcionam metodologicamente o trabalho em sala de aula*”;

**POTP** – “*Nos possibilita questionar o que desejamos ensinar com determinados conteúdos, para que ensiná-los*”;

**PIRE** – “*Provoca o professor a mobilizar diferentes saberes para implementação de suas ações tendo em vista diferentes contextos*”;

**PDCE** – “*Alia teoria e prática, além de ampliar o campo de visão do aluno de qualquer licenciatura*”.

Quando perguntado aos *alunos* acerca da compreensão que tinham sobre formação pedagógica, observamos que os mesmos comungam da opinião de alguns dos professores, quando afirmam que a mesma compreende saberes que auxiliam na ação pedagógica, como expresso em falas a seguir:

- A1** - “São aqueles que preparam o aluno para exercer a docência, em especial na forma de transmitir o conteúdo”;
- A2** - “Saberes decorrentes de procedimentos pedagógicos”;
- A3** - “Saberes que orientam quanto à prática do ensino e aprendizagem, ao domínio do conteúdo e a mediação da prática pedagógica”;
- A4** - “Saberes que possibilitam o professor na transmissão dos conteúdos e o prepara para trabalhar com qualquer tipo de aluno”;
- A7** - “São conhecimentos e teorias que o professor deve saber para escolher o melhor método de ensino”.
- A8** - “É o saber que nos habilita trabalhar melhor em sala de aula”;
- A10** - “Saber que orienta o professor em sua forma de lecionar”;
- A12** - “Saber como dar aula, como organizar as aulas e como lidar com as mais variadas situações no ambiente escolar”.

Com base nas falas dos sujeitos acima, foi possível perceber claramente que ambos relacionaram a formação pedagógica com “o ensinar o professor a ensinar”, como “um saber que trata da ação pedagógica”, que “orienta o professor a atuar na docência”, a “dar aula”. Tais concepções se reportaram à docência como categoria profissional cuja especificidade está no conhecimento pedagógico, este segundo Imbernón (2011), representa a alma da docência.

Dessa forma, foi a partir de algumas falas comuns entre a coordenação, os professores e os alunos que extraímos a categoria específica *saber pedagógico como orientador da prática docente*.

Tendo em vista as respostas da coordenação, PPSC, POEB, PDCE e A7 foi possível identificar o que Chaves (2014) discute sobre os saberes pedagógicos, que estes contribuem para a prática docente no momento em que estabelecem relação com os conhecimentos das Ciências da Educação e do Ensino da Matéria. Os saberes das Ciências da Educação orientam os educadores a pensarem sobre o contexto da escola, do aluno e de sua prática e os do Ensino da Matéria, visam articular o conhecimento específico da área e a forma sobre como ensinar esses conteúdos. “Essas duas categorias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino, seja por meio da reflexão acerca da prática ou da preparação efetiva para o magistério” (CHAVES, 2014, p. 5).

Partindo das falas dos sujeitos A3, A4 e A12, conseguimos perceber as dimensões epistemológicas e psicológicas que Libâneo (2012) identifica nos saberes pedagógicos. Enquanto a dimensão epistemológica corresponde à lógica dos saberes a ensinar, que implica a análise e a organização dos conteúdos disciplinares, a dimensão psicológica trata da lógica dos modos de aprender, que diz respeito à atuação no desenvolvimento das capacidades psicológicas dos alunos por meio da interação pedagógico-didática com os conteúdos.

Considerar os saberes pedagógicos como orientadores da prática docente, implica compreender que a docência como prática social deve ser o ponto de partida e de chegada para

a sua construção. Esses são saberes que fortalecem e qualificam a ação pedagógica, uma vez que é seu caráter pedagógico que distingue os processos educativos que se materializam em situações sociais concretas. Sobre essa mesma linha de discussão, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 86), acrescentam que,

os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática representa, entendendo assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois essa lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contradição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Frente ao que apresentam as autoras, os saberes pedagógicos só podem efetivamente colaborar com a prática se forem mobilizados a partir das situações problemas apresentados por ela mesma. Diante disso, compreendemos ser fundamental que o processo inicial de formação de professores possibilite base teórico-prático aos licenciandos a partir do conhecimento pedagógico, no sentido de superar o senso comum pedagógico e de construir uma postura política com sua prática docente. Tudo isso perpassa pela necessidade de fortalecimento da relação entre teoria e prática.

Após questionarmos sobre o que os sujeitos entendiam por saberes pedagógicos, nos propomos investigar se *a forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos.*

Como já apresentado no item 5.1 deste trabalho, o curso de Letras atualmente está sob a vigência dos PPP de 2009 e 2017, dessa forma, a presente questão foi analisada a partir do PPP de 2009, tendo em vista que os alunos faziam parte desse currículo e as respostas da coordenação e dos professores estiveram baseadas nesse documento.

Para o CCL as disciplinas pedagógicas *“são bem organizadas na Matriz do Curso, pois, se distribuem ao longo de vários períodos e a carga horária é adequada”.*

No que concerne às respostas dos *professores*, identificamos a partir das falas abaixo, posicionamentos diversos: 03 (três) defenderam que as disciplinas pedagógicas estão contempladas ao longo do curso através do Núcleo de Formação Pedagógica, 03 (três) não se sentiram aptos em responder e 01 (um) julgou que a forma burocrática que as mesmas estão apresentadas, compromete a aprendizagem dos alunos.

- POEB** – “Não me considero apta a responder”;  
**PDI** – “Não me considero apta a responder”;  
**POTP** – “as disciplinas pedagógicas são apresentadas apenas para cumprir as burocracias do currículo. Carga horária reduzida e não é valorizada nas reformulações curriculares”;  
**PIRE** - “Sim, nas disciplinas que constituem o núcleo de formação pedagógica”;  
**PDCE** - “Sim, por meio das disciplinas pedagógicas que hoje são 05 (cinco), além do estágio curricular”;  
**PAP** - “Sim, pois estão distribuídas ao longo do Curso”;  
**PPSC** – “Não me considero apta a responder”.

Em relação aos *alunos*, 07 (sete) responderam que a forma como as disciplinas pedagógicas estão apresentadas no PPP acabou não contribuindo muito com o seu processo formativo, principalmente, por dispor de carga horária insuficiente, o curso não focar na formação do professor e existir pouca integração com as disciplinas específicas; 03 (três) responderam que a oferta das mesmas de forma progressiva e gradativa foi positiva e adequada e 03 (três) não se posicionaram, como sinalizam os depoimentos a seguir:

- A1** – “Sim, a organização em que as mesmas se apresentam no Curso, a partir do 3º período já começam algumas disciplinas mais práticas e de vivência com a escola”;  
**A2** – “Conheço parcialmente o PPP do Curso e não me sinto apto em responder”.  
**A3** - “Não, a carga horária é insuficiente devido a formação do professor não ser o foco do Curso”.  
**A4** - “Não, embora sejam ofertadas disciplinas pedagógicas até o sexto período, estas são insuficientes e precisam estar mais integradas com as disciplinas específicas”.  
**A5** - Não respondeu;  
**A6** - “Sim, por se apresentarem de forma progressiva e gradativa”;  
**A7** - “Não, carga horária insuficiente com maior ênfase na formação do bacharelado”;  
**A8** - “Sim, a sequência que se apresentam acabam por nortear nossa aprendizagem”;  
**A9** - “Não, a carga horária das disciplinas é insuficiente para formar o professor”.  
**A10** - “Não, carga horária insuficiente e falta integração com as disciplinas específicas”;  
**A11** – Não respondeu;  
**A12** - “Não, creio que por mais que as disciplinas sejam oferecidas em momentos diversos, elas não nos ajudaram a obter uma aproximação com a prática”.

Mediante as respostas dos sujeitos acima, extraímos a seguinte categoria específica: *a formação pedagógica não dispõe de uma organização curricular adequada para formar o professor.*

O quadro 05 abaixo, nos mostra como está estruturada a organização curricular das disciplinas de formação pedagógica de acordo com o PPP 2009 do curso de Letras, vejamos:

	Disciplinas	Per.	CH	Pré-requisito
<b>Núcleo de Formação Pedagógica</b>	Informática aplicada à Educação	1º	30	-
	Organização da Educação Brasileira	1º	60	-
	Psicologia da Educação I	2º	60	-
	Psicologia da Educação II	4º	60	Psicologia da Educação I
	Didática I	2º	60	-
	Didática II	3º	60	Didática I
	PP-Diagnóstico da Comunidade Escolar	3º	90	-
	PP-Organização do Trabalho Pedagógico	4º	120	Diagnóstico da Comunidade Escolar
	PP- Aproximação com a Prática	5º	120	Organização do Trabalho Pedagógico
	PP- Intervenção na Realidade Escolar	6º	90	Aproximação com a Prática
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 750h</b>				

**Quadro 05** – Organização curricular das disciplinas pedagógicas PPP 2009 do Curso de Letras

**Fonte:** Dados do PPP 2009 do Curso de Letras/Quadro elaborado pela autora – 2018

Analisando a estrutura do PPP 2009, podemos constatar o que foi dito pelos CCL, PIRE, PPSC, A6 e A8, sobre as disciplinas pedagógicas constituírem o Núcleo de Formação Pedagógica e estarem distribuídas em diferentes períodos do Curso. A organização por eixos consta no item V do art. 11, da Resolução N° 01/2002 do CNE/CP, que constituiu base legal para a elaboração do documento. Sobre a formação pedagógica, do 1º ao 4º período, as disciplinas são oriundas das Ciências da Educação (Informática aplicada à Educação, Organização da Educação Brasileira, Psicologia da Educação I e II), e do 2º ao 6º dos conhecimentos da matéria (Didática I e II, Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática e Intervenção na Realidade Escolar).

No que concerne à carga horária das disciplinas pedagógicas, identificamos posicionamentos opostos entre os sujeitos da pesquisa: de um lado o CCL defendeu que “*são adequadas*”, de outro, tanto o POTP como os A3, A4, A7, A9 e A10 argumentaram “*que é reduzida e não é valorizada nas reformulações curriculares*”.

Tomando por base o PPP de 2009, vimos que os alunos tiveram contato com apenas 10 disciplinas pedagógicas, que totalizaram uma carga horária de 750h, o que consideramos insuficiente, já que o mesmo objetiva formar professores. Frente a isso, não identificamos nenhuma das disciplinas das Ciências Aplicadas à Educação: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, no eixo básico e no pedagógico, estas consideradas relevantes para o pensar crítico sobre a escola, a sociedade e a prática educativa na análise de Chaves (2014). O currículo oferece Antropologia Linguística, Literatura e Filosofia e Filosofia da Linguagem como disciplinas eletivas, cujos conteúdos são direcionados para os conhecimentos específicos de Literatura e Linguagem.

Observamos no decorrer desse estudo autores como Libâneo (2012), Frigotto (1996), Pimenta e Anastasiou (2010) apontando para a importância da prática ao longo de todo o processo de formação docente inicial. O Art. 12 da CNE/CP Nº 1/2002 (legislação que orientou o PPP de 2009), traz que a prática deverá estar presente desde “o início do Curso e permear toda a formação do professor (§ 2º), no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas (§ 3º)” (BRASIL, 2002, p. 4).

Ao revisitarmos a estrutura curricular do PPP de 2009, identificamos que além dos estágios supervisionados (ofertados nos 8º e 9º períodos), somente as disciplinas Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática e Intervenção na Realidade Escolar, que estão no Núcleo de Formação Pedagógica, permeiam a formação dos licenciandos enquanto prática curricular. Observamos que as disciplinas de práticas são oferecidas somente a partir do 3º período se estendendo até o 6º período, todas direcionadas para a Língua Portuguesa e respectivas Literaturas.

Para efeitos de conhecimento, a estrutura curricular atual, apresentada pelo PPP de 2017, organizou as disciplinas pedagógicas conforme mostra o quadro 06 que vem abaixo:

Disciplinas		Per.	CH	Pré-requisito
<b>Eixo Fundamentos de Formação Pedagógica e Prática Educativa</b>	Didática	2º	60	---
	Política e Planejamento da Educação Brasileira	1º	60	---
	Psicologia da Educação	3º	60	---
	Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa (Diagnóstico da Realidade da Educação Básica I e II, Intervenção na Educação Básica I e II)	3º ao 6º	50	Didática
	Práticas Pedagógicas de Língua Inglesa (Metodologia do Ensino de Líng. Inglesa I, II e III)	4º ao 6º	50	Didática
	Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa (Língua Portuguesa, Ensino Fundamental e Médio)	7º ao 9º	400	Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa (I, II e III)
	Estágio Obrigatório de Língua Inglesa (Língua Inglesa, Ensino Fundamental e Médio)	7º ao 9º	300	Metodologias do Ensino de Língua Inglesa
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 1.280h</b>				

**Quadro 06** - Organização curricular das disciplinas pedagógicas – PPP 2017 do Curso de Letras

**Fonte:** Dados do PPP 2017 do Curso de Letras/Quadro elaborado pela autora – 2018.

Considerando os dois PPP, observamos que houve uma ampliação significativa no PPP de 2009 para 2017 de 750h para 1.289h. Em relação as disciplinas pedagógicas, pudemos identificar um retrocesso com a redução das cargas horárias de Didática e Psicologia da Educação, ambas de 120h passaram para 60h. Acerca da didática Veiga (1992) alerta que o seu

enfoque, de acordo com “os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno” (p. 39). O novo currículo também não contemplou algumas disciplinas como Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação. Um avanço nessa nova estrutura foi a ampliação da carga horária das práticas educativas ao longo da formação.

Em momento posterior, tratamos de discutir *sobre a opinião dos sujeitos quanto à relação entre as disciplinas de conteúdo específicos com as disciplinas de conteúdos pedagógicos*.

O CCL explicou que *“através das disciplinas específicas são realizados seminários que valorizam discussões sobre a prática pedagógica”*.

Percebemos a partir da fala do CCL que as disciplinas específicas do Curso compreendem o ponto de partida para o diálogo entre os conhecimentos da matéria e os pedagógicos, sendo os seminários uma das principais atividades estratégicas para que as discussões sobre a prática pedagógica aconteçam.

Dos 7 (sete) professores, 04 (quatro) responderam que a articulação entre as disciplinas de conteúdo específicos e conteúdos pedagógicos ocorreu através das disciplinas práticas, de atividades em grupos e seminários, como mostram falas abaixo:

**POEB** – *“essa articulação acontece principalmente a partir das disciplinas de práticas”*;

**PIRE** – *“através da disciplina Intervenção na Realidade Escolar, os alunos mobilizam diferentes saberes e de forma interdisciplinar aplicam projetos que demandam conhecimentos das disciplinas específicas”*;

**PDCE** – *“alguns professores fazem atividades em grupo com alunos inscritos nas disciplinas específicas e pedagógicas”*;

**PPSC** - *“através das disciplinas de prática”*.

Outro grupo de 03 (três) professores afirmou que não foi possível vivenciar essa integração, em especial pelo Curso focar mais na formação do pesquisador linguista do que na do professor, as disciplinas pedagógicas ofertadas pelos Departamentos de Educação não contextualizarem as áreas específicas do Curso de Letras e os professores de ambos os Departamentos realizarem trabalhos isolados. Esses pontos se confirmam nos depoimentos que seguem:



**POTP** – “o curso trabalha especificamente na formação do pesquisador linguista, valorizando as disciplinas específicas. A questão da docência é secundária”;  
**PAP** - “as disciplinas pedagógicas são lecionadas pelos professores dos Departamentos de Educação e constituem formação generalista. As mesmas precisam ser aplicadas à realidade do Curso de Letras”;  
**PDI** – “na maioria das vezes não acontece essa integração, cada professor acaba trabalhando sua disciplina isoladamente”.

Considerando os posicionamentos dos professores, podemos inferir que para ambos os grupos, o curso busca na medida do possível, promover a vivência de práticas que integram os conhecimentos específicos e pedagógicos, porém, ainda há uma supervalorização em relação as disciplinas pedagógicas ofertadas pelo Departamento de Letras, o que consideramos prejudicial, uma vez que existem disciplinas no Núcleo de Formação Pedagógica oferecidas pelos Departamentos de Educação, como por exemplo, Organização da Educação Brasileira, Psicologias da Educação I e II e Didáticas I e II, essas muitas vezes avaliadas como generalistas e desintegradas das discussões específicas do curso. Uma fala que expressa bem tal situação é do POTP quando disse que “o curso trabalha especificamente na formação do pesquisador linguista, valorizando as disciplinas específicas. A questão da docência é secundária”.

No que concerne a opinião dos *alunos*, dos 12 (doze), 06 (seis) argumentaram que a integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas é comprometida devido a desarticulação entre os Departamentos de Educação e Letras, como comprovado nos posicionamentos a seguir:

**A1** - “As disciplinas pedagógicas trabalhadas pelos professores do próprio Curso apresentam maior aproximação, em geral as do Departamento de Educação, não”.  
**A4** - “Não há integração, cada departamento desenvolve os conteúdos isoladamente”.  
**A6** - “Não ocorre, cada professor realiza seu trabalho isoladamente, há um distanciamento entre os Departamentos de Educação e Letras”.  
**A7** - “Há uma discordância entre os cursos de Letras e Pedagogia sobre quais os métodos pedagógicos mais adequados, não é possível perceber um trabalho coletivo, cada um se organiza isoladamente”.  
**A10** - “Não consigo detectar essa relação, há um distanciamento grande entre os Departamentos de Letras e Educação, trabalhos isolados, com orientações distintas”.  
**A12** - “Os professores entre os dois departamentos não estabelecem um diálogo o que acaba comprometendo a formação dos licenciandos”.

Os posicionamentos acima, nos permitiram identificar com uma situação problema histórica dentro dos cursos de licenciatura, a desarticulação entre departamentos acadêmicos, neste caso especial, os Departamentos de Educação e Letras. O que podemos identificar é um grande equívoco presente nessas relações: por um lado a defesa que a formação pedagógica é competência exclusiva de pedagogos (visão muitas vezes defendida pelos Departamentos de

Educação) e em outro extremo, a formação pedagógica seria apenas um apêndice da formação (visão enfatizada pelos Departamentos de Licenciaturas).

A partir das falas abaixo, identificamos um segundo grupo, representado por 06 (seis) alunos, que afirmou ter sido possível vivenciar a relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos de forma pontual, através das disciplinas específicas e das práticas curriculares ofertadas pelo Departamento de Letras.

*A2 - “Nem todas as disciplinas se preocupam com essa relação, visam mais o conteúdo específico. Há um distanciamento total dessa relação no que se refere à vivência das disciplinas pedagógicas”.*

*A3 - “Não há muita integração, considerando que há uma supervalorização no Curso pelas disciplinas de conteúdo específicos através das práticas”.*

*A5 - “Acontece na prática, principalmente nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar através da disciplina Intervenção na Prática”.*

*A8 - “Acontece em especial através das disciplinas práticas ofertadas pelo Departamento de Letras”.*

*A9 - “Podemos perceber essa relação em especial nas disciplinas práticas”.*

*A11 - “Os professores não estão muito preocupados em estabelecer a relação entre os conteúdos das disciplinas específicas com os das pedagógicas. A vivência maior é a partir das disciplinas pedagógicas lecionadas pelos professores do Curso de Letras”.*

Mediante os depoimentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre as disciplinas de conteúdo específicos com as disciplinas de conteúdos pedagógico, foi possível chegar as categorias específicas *“articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas acontece através das disciplinas de prática curricular”* e *“desarticulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas ocorre pela falta de integração entre os Departamentos de Letras e Educação”*.

No que concerne à primeira categoria emergente, podemos observar que para uma grande parte dos entrevistados, a exemplo do POEB, PIRE, PPSC, A3, A5, A8 e A9, as práticas curriculares foram elencadas como uma das atividades de maior viabilização da articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. Dessa forma, argumentos como os dos sujeitos A3, A8, A9 nos remeteram à concepção de prática defendida pelo modelo da “racionalidade técnica”, como um momento de “praticar” o ensino, ou seja, “praticar” aquilo que se aprendeu teoricamente (PEREIRA E NOGUEIRA, 2015). Sabemos que embora já existam políticas de formação de professores voltadas para a superação desse modelo, como por exemplo as DCN/2015, cuja orientação é que todas as disciplinas do currículo de formação deverão ter sua dimensão prática (BRASIL, 2015), tais pressupostos ainda não são vivenciados efetivamente pelo Curso em estudo.

A concepção de prática curricular que defendemos aqui, é a prática enquanto processo, que está para além do locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Ela deve constituir-se a partir de vivências e de análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência e a pesquisa, ou seja, teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de forma integrada, indissociável e complementar (GARCÍA, 1999).

Por último buscamos levantar dos sujeitos envolvidos *sugestões de melhoria para a formação pedagógica no Curso de Letras*.

Para o CCL faz-se necessário *“salas mais equipadas, mais atuação dos alunos na comunidade com atividades de extensão, maior valorização do professor na sociedade”*.

Já para os *professores*, alguns caminhos possíveis que podem qualificar mais a formação pedagógica no presente curso estão expressos nas falas a seguir:

**POEB** - *“Ações voltadas para uma maior aproximação entre os professores das disciplinas específicas e os professores das disciplinas pedagógicas para que as práticas pedagógicas não fiquem distantes”*.

**PDI** - *“Participação do Curso de Pedagogia nos processos de reformulação do Curso de Letras, ações de planejamento coletivo e atividades de formação integrada entre professores das disciplinas específicas e pedagógicas”*.

**POTP** - *“Conscientização dos professores das disciplinas específicas sobre a importância da formação pedagógica; mudança na visão dos alunos no sentido de que os mesmos entendam que o foco do curso é o ensino”*.

**PIRE** - *“Algumas melhorias já estão sendo materializadas na nova matriz curricular, em especial às línguas estrangeiras”*.

**PDCE** - *“Trabalho de conscientização junto aos professores da importância da formação pedagógica; elaboração de currículos que favoreçam completa inserção dos alunos no campo profissional, por meio de uma sólida formação teórica e prática; oferecer aos alunos formação científica, técnica e humanística adequada à realidade brasileira”*.

**PAP** - *A mudança ocorrida no novo PPP já contempla uma melhoria no curso de Letras”*.

**PPSC** - *“Maior articulação entre os cursos de Pedagogia e Letras”*.

Em relação aos alunos as contribuições estiveram voltadas em especial para a revisão das cargas horárias das disciplinas, a finalidade do curso de licenciatura, mais integração entre teoria e prática, maior foco nas práticas pedagógicas, conforme mostram algumas falas a seguir:

**A1** - *“Carga horária mais ampla para os Estágios Supervisionados, unificação das Didáticas I e II, todas as disciplinas pedagógicas serem ministradas por professores do Curso de Letras”*.

**A2** - *“Uma significativa revisão na carga horária das disciplinas, pois algumas de grande importância, às vezes dispõem de carga horária reduzida e outras, não tão necessárias deixam a desejar”*

**A3** - *“Maior conscientização que o Curso é uma licenciatura, daí precisa ser dada mais atenção à formação de professores, às práticas”*.

**A4** - *“Currículo mais voltado para as questões da Educação Inclusiva”*.

**A5** – “A redução do volume de disciplinas pedagógicas, maior foco na prática”.

**A8** – “Mais projetos que visem o ensino e não somente a pesquisa”.

**A12** – “As disciplinas pedagógicas devem ser ministradas por professores formados em Pedagogia e as disciplinas precisam integrar mais teoria e prática desde os primeiros períodos”.

Diante de tais proposições, julgamos que a construção de um trabalho mais integrador entre os Departamentos de Letras e Educação (seja no que se refere as atividades de planejamento, formação e formulação do PPP do Curso) e o reconhecimento da formação pedagógica como formação indispensável para o exercício da docência, são pontos de partida para uma ressignificação da dicotomia construída historicamente entre as disciplinas de conteúdo específicos e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação docente. Sobre isso, nos apoiamos em Gonçalves e Gonçalves quando analisam que,

[...] se torna indispensável que estes professores, formadores de professores, trabalhem para estabelecer, quando possível, a relação existente entre as disciplinas de conteúdo específicos e as de conteúdos pedagógicos, bem como entre aquelas de conteúdo específicos e conteúdos pedagógicos que fazem parte dos cursos de formação (1998, p.118).

Percebemos claramente nas palavras de Gonçalves e Gonçalves que se torna necessária no processo de formação docente, a integração entre os conhecimentos oriundos das disciplinas específicas da área e os dos conhecimentos pedagógicos. A valorização desses dois conhecimentos pelos formadores de professores é imprescindível para o exercício de uma prática docente qualificada.

## 5. TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar como acontece a formação pedagógica no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Por meio de uma análise crítica e abordagem qualitativa, aplicamos entrevista semi-estruturada com o Coordenador de Curso e 07 (sete) professores dos Departamentos de Letras e Educação que lecionavam as disciplinas pedagógicas e o questionário com perguntas abertas e fechadas com 12 (doze) licenciandos. Para a análise dos dados, abordamos as seguintes categorias: formação inicial de professores, saberes necessários à formação docente e formação pedagógica no Curso de Letras.

De forma a atingir o objetivo da pesquisa, partimos de um mapeamento de 09 (nove) trabalhos publicados no período de 2013 a 2016 no Banco de Dados da CAPES sobre a formação pedagógica nas licenciaturas. No segundo momento nos dedicamos ao estudo da formação inicial de professores que tratou de questões como: sua trajetória histórica no cenário brasileiro da década de 30 aos dias atuais, o papel da universidade frente a formação docente e a relação teoria e prática a partir da práxis. Posteriormente, nos dedicamos em investigar sobre como a formação pedagógica se apresenta nos cursos de licenciatura, fazendo ponte com os saberes docentes e o processo de profissionalização do professor. E a partir da pesquisa de campo, buscamos levantar as concepções que os sujeitos investigados tinham sobre a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras.

Nos cursos de licenciaturas comumente constatamos que para ser um bom professor basta o domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, dessa forma, urge qualificar a discussão da formação pedagógica enquanto constituinte de saberes que também fundamentam a práxis docente.

Dessa forma, a presente pesquisa não teve a intenção de julgar ou avaliar a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras, mas estudar e provocar reflexões no sentido de desmistificá-la enquanto um conjunto de saberes voltados apenas para a aplicação de procedimentos metodológicos e apresentá-la como via mobilizadora para mudança da prática docente num sentido de torná-la mais significativa e inovadora.

Tendo por base os estudos sobre a formação inicial docente, percebemos que a mesma é o alicerce da docência e compreende os primeiros passos formativos para a construção da identidade do professor, assim como, a formação pedagógica quando integrada à formação dos conhecimentos das áreas específicas, constitui uma possibilidade para a construção e a solidificação de uma categoria profissional mais qualificada.

Os resultados da pesquisa indicaram que os licenciandos não se sentiam preparados para atuar como futuros professores, quando considerada a formação que lhes foi oferecida. Embora formar profissionais aptos a atuar na área de Letras constituísse o objetivo do Curso, foi possível identificar claramente que o foco da formação estava mais voltado para o cientista linguista (bacharel) do que para o exercício da docência (licenciatura). A estrutura curricular do curso deu maior privilégio para a formação da área disciplinar que para a formação pedagógica.

Frente a isso, verificamos que embora o Curso venha apresentando avanços no sentido de organizar seu currículo e repensar a formação e a profissão docente, ainda foi possível evidenciar uma forte tendência ao modelo da racionalidade técnica expressa no “esquema 3+1”, seja por conceber de certa forma a separação entre as disciplinas específicas e pedagógicas ou por não ter conseguido superar a dicotômica relação teoria e prática.

Certamente, a relação teoria-prática na perspectiva da unidade compreende a própria *práxis*, a teoria não deve tornar-se soberana à prática e a prática não deve ser mera aplicabilidade da teoria. A articulação entre as instituições formadoras e as instituições do trabalho deve ser um exemplo vivo disso, pois, a formação docente precisa adentrar a própria profissão do professor onde seu princípio básico deve ser o da responsabilidade social.

Sobre a questão da relação teoria e prática, os resultados nos revelaram que embora a escola seja considerada *lócus* principal da formação, para os professores e licenciandos, ainda há um distanciamento expressivo entre a universidade e as escolas, em especial no que tange as disciplinas de prática pedagógica e estágio supervisionado.

Sabemos que com as DCN/2015, passos significativos foram dados no sentido de valorizar os aspectos práticos e metodológicos da formação docente, a exemplo, o tempo mínimo que foi dado à Prática como componente curricular e ao Estágio Curricular Supervisionado, contudo, entendemos que não basta apenas ampliar a carga horária das disciplinas para que haja uma maior aproximação entre licenciandos e a escola real, urge que professores formadores e campo escolar integrem seus projetos e possibilitem ações de acompanhamento e avaliação mais eficientes junto as atividades realizadas pelos futuros professores. Ainda é possível identificar na maioria dos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado como atividade final da formação do professor, fato que nos remete a visão do Estágio Supervisionado como mera aplicação dos saberes desenvolvidos no decorrer do curso.

Diante disso, acreditamos que uma proposição possível para a superação dessa dicotomia compreende a construção de uma postura interdisciplinar nos cursos de formação de professores, e isso implica pensar para além da formação técnica. Os mesmos precisam estar

voltados para um projeto social mais contextualizado, ou seja, a formação docente precisa ser concebida como um processo político. Formar politicamente o professor passa por questões que vão desde o entendimento do caráter transformador de sua prática pedagógica até sua atuação crítica junto à própria profissão.

No tocante aos saberes docentes, notamos que encontram no processo de formação inicial do professor, um campo fértil e relevante para a re(construção) de conhecimentos que precisam ser identificados, compreendidos para assim, serem legitimados através da ação da prática pedagógica. Contudo,

Frente a isso, constatamos que uma característica que lhe é inerente é a pluralidade, pois, tornar-se professor permeia uma multiplicidade de relações, demanda conhecimentos de fontes diversas e envolve a construção da própria identidade profissional.

Percebemos que para os sujeitos da pesquisa, tais saberes são vistos como conhecimentos que integram as práticas metodológicas que orientam o professor sobre o ensinar. Essa concepção vem acompanhada de elementos diversos: os saberes docentes são constituídos em especial por saberes do conteúdo, o pedagógico e o da experiência e sua construção é condição primordial para a materialização do processo ensino e aprendizagem.

Vimos que entender os saberes docentes, considerando-os a partir do conteúdo, do pedagógico e o da experiência é dar acesso à vários conhecimentos que podem qualificar e mobilizar a atuação docente, uma vez que, ao saber do conhecimento visa a mobilização de conhecimentos científicos, o pedagógico advém dos da Ciência da Educação e o da experiência, são construídos a partir do cotidiano da prática pedagógica. No entanto, os estudos nos revelaram, que restringir a concepção de saberes docentes a esse grupo específico de saberes, tende a desconsiderar aspectos importantes em relação à ação educativa e ao processo de profissionalização da profissão professor.

De uma forma geral, foi possível perceber que o saber mais priorizado pelo Curso de Letras advém dos conteúdos específicos da matéria, ficando os conhecimentos pedagógicos em posição secundária no processo de formação docente. A discrepância entre a carga horária dos conteúdos dos conhecimentos pedagógicos com os demais grupos de conhecimentos no PPP do Curso foi visível. O “priorizar” os conteúdos de linguagem em detrimento dos conteúdos pedagógicos, nos remeteu à afinidade que os alunos apresentaram pela área de linguagem e à valorização das disciplinas pedagógicas ofertadas pelos professores do Curso de Letras.

Nessa perspectiva, constatamos que a relação entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas de conhecimentos pedagógicos não aconteceu de forma integrada.

Para os professores e os alunos, essa desarticulação ocorreu principalmente, por não ser valorizado o planejamento participativo entre os departamentos de Letras e os de Educação.

É preciso, pois, que nos cursos de licenciatura se consolidem ações mais efetivas no sentido de promover a articulação entre os conteúdos específicos da docência com os conteúdos específicos de cada área, de forma a construir uma visão contextualizada do conhecimento e garantir aprendizagens significativas aos futuros professores.

Vimos ao longo desse estudo que alguns caminhos no sentido de superar essa realidade foram identificados. Acreditamos que não basta apenas uma mudança quanto às cargas horárias e as disciplinas obrigatórias que permitem a promoção dessa articulação, mas, prever ações de articulação entre os diferentes componentes curriculares. Tais articulações podem ser potencializadas e discutidas nos Colegiados de Cursos e de Departamentos, através das disciplinas de práticas pedagógicas ou das consideradas “articuladoras” a fim de construir um saber mediado entre as disciplinas de conteúdo específicos e pedagógicos.

Evidenciamos que a formação pedagógica na formação inicial de professores integra os conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar e precisa estar voltada para a totalidade dos processos educativos, esses entendidos como prática social que devem ter como foco a formação humana.

Para os sujeitos pesquisados, a formação pedagógica consiste o saber que orienta a prática docente, ela é o auxílio do professor no seu agir pedagógico, em sua forma de ensinar e em sua capacidade de relacionar teoria e prática nas aulas. Considerando a formação pedagógica oferecida pelo Curso, detectamos que as disciplinas contempladas no PPP são de extrema importância para a formação do professor, entretanto, insuficientes quando de sua carga horária e conteúdo, poucas disciplinas estão relacionadas às Ciências da Educação ou contemplam os aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação, aspectos esses que julgamos grande relevância nesse processo formativo.

Os aspectos específicos do ser professor está no conhecimento pedagógico, dessa forma, o sentido de ser da licenciatura deve estar explícito aos alunos desde seu primeiro contato com o curso, visto que é na vivência com as disciplinas que os mesmos compreenderão o quanto é necessária a formação pedagógica para a construção de sua profissão. Dito isso, para que o ensino aconteça, compete ao professor conhecer e dominar os conhecimentos a serem mediados, de forma que esses tenham função social para quem aprende. Daí a formação pedagógica considerar a formação docente fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos.



Frente a isso, inferimos ser necessário que os cursos de licenciatura e os professores formadores dos futuros professores, repensem suas concepções sobre o papel da formação pedagógica na formação de professores, para isso, urge re(construir) o entendimento que a formação pedagógica representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do fazer didático. Precisamos superar o equívoco de que para ser um “bom professor” basta apenas o domínio da área específica, para além disso, o professor precisa fazer com que ela se torne significativa para o aluno.

Mediante as questões apontadas ao longo desse estudo, algumas contribuições, das quais corroboramos, foram apresentadas pelos sujeitos da pesquisa no sentido de qualificar a formação pedagógica oferecida no Curso de Letras da UFMA, a saber: maior valorização da profissão do professor; melhores condições de trabalho: estrutura física e pessoal, materiais didáticos e tecnológicos; maior envolvimento dos professores e alunos em atividades de pesquisa e extensão; participação do Curso de Pedagogia nas reformulações do PPP do Curso de Letras; ações que potencializem o nível de conscientização da Coordenação, dos professores e dos alunos sobre a importância da formação pedagógica na formação do professor; maior integração entre a universidade e as escolas em que acontecem as práticas e estudo e discussões periódicas sobre o PPP do Curso.

Vale destacar que não tivemos aqui, a intenção de esgotar as análises sobre a formação pedagógica no Curso de Letras. Sabemos que muitas são as fragilidades e incertezas que ainda permeiam essa formação, fato esse que pode ser justificado pelo próprio contexto histórico em que a mesma vem sendo construída.

A partir deste estudo, nos propomos intensificar as discussões junto aos cursos de licenciaturas sobre a formação pedagógica e sua contribuição para o processo de formação dos licenciandos, pois, entendemos que, no momento em que esses cursos desenvolverem propostas de investigação como os saberes pedagógicos são ofertados na formação docente, um avanço significativo ocorrerá na melhoria do processo de ensino e na aprendizagem dos futuros professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, maio-ago, 2007.
- ANDRÉ, Marli. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil.** Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, dezembro 1999.
- ANDRÉ, Marli; ELISA, Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, 22, Caxambu, 1999. Anais. Caxambu: ANPEd, 1999.
- ANDRÉ, Marli; ELIZA, Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005.
- ANDRÉ, Marli et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional.** V. 11, n. 12, 2012, p. 101-123.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103. Disponível em: file:///C:/Users/Lucinete/Downloads/753-1673-1-SM.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2018.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo.** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.** Brasília, DF: SESU/ MEC, 2001.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014. Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2008.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação**

**pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso 21 de março de 2018.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Unesp/Paz e Terra, 1994.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; MCHOUTHEETE, Marc de M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves (tradução), 1977.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**, 3ªed. revista, São Paulo: Cortez, 2000.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores.** Colóquio “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, Aveiro: INAFOP, 2000.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (org.) – **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1997

CANDAU, Vera Maria & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10 ed. Petrópolis: Vozes: 1999, p.56-72.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, 2011.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **Atas do X Anped Sul.** Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1452-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. **Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer.** Kínesis, vol. II, n° 03, Abril, 2010, p. 195–204.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento.** 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pesquisa, inovações e formação docente**. Palestra Proferida no Auditório da FAFIRE, Recife, 09 de agosto de 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papius, 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional**. Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/214362612/Questoes-Teoricas-e-Praticas-da-Pesquisa-Social-e-Educacional>. Acesso em: 12 de junho de 2018

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas para formação docente. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>. Acesso em: 15 de julho de 2018

DOURADO, Luís Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, abr-jun, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. v.23, n. 02, 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro Efetividade e Ideologia**. 6. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, maio-ago, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. Introdução: Currículo e Cultura. In: **Escola e Cultura** - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (p. 9-26).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2002, Lisboa. Livro do Colóquio: **A formação de Professores à luz da investigação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: **VIII ENDIPE**. Volume II, Florianópolis, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GAMBOA, Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: UNICAMP, 1987 (Tese de Doutorado).

GAMBOA, Silvio Sánches. Teoria e prática: uma relação contraditória. In: GAMBOA, Silvio Sánches. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Lima. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Editora Atlas S.A. São Paulo: 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, T. D; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)/pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 105-134.

GUIDINI, Fernando. **Referenciais epistemológicos**: a formação dos professores da educação básica. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas: Papirus, 2006.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. 2010. Disponível em: < [www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf) >. Acesso em 25 de março de 2018.

IMBERNÓN, Francesc. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

IMBERNON. Francesc. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEONEL, Zélia. Contribuição à História da Escola Pública: elementos para a crítica da teoria liberal de educação. 1994. **Tese de Doutorado** - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e didáticas específicas: questões de pedagogia e epistemologia. **Colóquio formação de educadores**: ressignificar a profissão docente, Anais, Salvador: PPGEDUC/UNEB, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012**. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

LOPES, Alice R. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LUCKESI, Cipriano. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (org.); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. Acesso em 03 de novembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Maria Celia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Celia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 11., 2011, Águas de Lindoia. Anais... Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Patrícia Sandalo; NOGUEIRA, Kely Fabricia. Pesquisas que versam sobre a Prática como Componente Curricular na Educação Matemática (2001–2012). In.: LOPES, Celi Espasandin; TRALDI, Ana Cristina Ferreira. (Orgs.) **A Formação do Professor que Ensina Matemática: aprendizagem docente e políticas públicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2015.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia.** Interações, v. X, n. 20, jul./dez. 2005.

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, Gimeno. PÉREZ GOMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. A Didática e a docência em contexto In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa.** 1ª edição, Araraquara/SP, Junqueira & Marin, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição. Aprender e ensinar construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012.** Anais. Porto de Galinhas/CE, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em Educação.** Diálogo Educ, v. 6, n. 19, set/dez, Curitiba, 2006.



ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd-rom.

ROSSO, Ademir José. **A avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e a Prática de Ensino de Biologia**. *Práxis*. v. 2 n. 2, 2007.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D.A. **Educação: do Censo Comum à Consciência Filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais**. *Ciência & Opinião*, v. 1, n. 2/4, p. 15-31, 2004.

SHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. Acesso em: 2 de junho de 2018.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. V. 9, n.2, 2005. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>. Acesso em: 23 de março de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO\\_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2018

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores: dilemas e desafios da relação teoria e prática**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc. vol.34 n.123 Campinas abr/jun 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013). Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

TOZETTO, Susana Soares. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. In TOZETTO, Susana. LAROCCA, Priscilla. (org.). **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. 1.ed. Curitiba-PR: CRV, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico Curso de Letras licenciatura**. São Luís, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico Curso de Letras Português/Inglês - licenciatura**. São Luís, 2017.

VAILLAND, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas** (2016). Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93\\_159.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf). Acesso em 01 de julho de 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona; Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa: Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/agost.,2008.

## APÊNDICE 01 – QUADRO DO PERFIL DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE LETRAS

**Quadro 07** - Perfil dos professores/sujeitos da pesquisa das disciplinas pedagógicas do Curso de Letras

Questões	Respostas						
	PDI	PPSC	POEB	PDCE	POTP	PAP	PIRE
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Tempo de docência	E. Básica - 3 anos E. Superior – 6 anos UFMA – 8 meses	E. Básica - 20 anos E. Superior – 4 anos UFMA – 2 anos	E. Básica - 6 anos E. Superior – 3 anos UFMA – 3 anos	E. Básica -15 anos E. Superior – 25 anos UFMA – 25 anos	E. Básica -30 anos E. Superior – 39 anos UFMA – 39 anos	E. Básica - 22 anos E. Superior – 18 anos UFMA – 06 anos	E. Básica - 06 anos E. Superior – 05 anos UFMA – 05 anos
Formação	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado – em conclusão ( ) Doutorado ( ) Pós Doutorado	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós Doutorado	<i>Graduação:</i> Pedagogia <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós Doutorado	<i>Graduação:</i> Letras Português/Inglês <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado (X) Doutorado (X) Doutorado ( ) Pós Doutorado	<i>Graduação:</i> Letras Português/Inglês <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado (X) Doutorado (X) Pós-Doutorado	<i>Graduação:</i> Letras Português/Inglês <i>Pós-Graduação:</i> (X) Especialista (X) Mestrado (X) Doutorado ( ) Pós Doutorado	<i>Graduação:</i> Letras Português/Inglês <i>Pós-Graduação:</i> ( ) Especialista (X) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós Doutorado
Departamento vinculado	Educação I	Educação II	Educação II	Letras	Letras	Letras	Letras
Tipo de vínculo	Contrato 40h	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva
Disciplinas que ministrou em Letras	Nenhuma	Psicologia da Educação I e II, Política e Planejamento da Educação Básica	Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil	Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Estágio de Língua Inglesa e Portuguesa	Aproximação com a Prática, Língua Portuguesa	Leitura e Produção Textual, Português Instrumental, Redação Técnica	Inglês, Literatura, Morfossintaxe, Português
Disciplina (s) pedagógica(as) que ministra atualmente em Letras	Didática II	Psicologia da Educação II	Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil	Diagnóstico da Comunidade Escolar	Organização do Trabalho Pedagógico	Aproximação com a Prática	Intervenção na Realidade Escolar

**Fonte:** Elaborada pela autora – 2018; Pesquisa de Campo

## APÊNDICE 02 – QUADRO PERFIL DOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA DO CURSO DE LETRAS

**Quadro 08 – Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa do Curso de Letras**

Sujeito	QUESTÕES				
	Sexo	Idade	Forma de ingresso	Tem outra graduação	Ocupação profissional
<b>A1</b>	M	33	ENEM	( ) Sim (X) Não	Técnico Segurança Pública
<b>A2</b>	F	38	ENEM	(X) Sim ( ) Não Comunicação Social	Funcionário Público
<b>A3</b>	M	46	Cota negro	(X) Sim (X) Não Jornalismo	Funcionário Público
<b>A4</b>	M	37	Cota – DV*	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A5</b>	F	21	ENEM	( ) Sim (X) Não	Bolsista PIBID
<b>A6</b>	M	22	ENEM	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A7</b>	F	21	ENEM	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A8</b>	F	25	ENEM	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A9</b>	F	31	ENEM	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A10</b>	F	23	ENEM	( ) Sim (X) Não	Estudante
<b>A11</b>	F	23	ENEM	( ) Sim (X) Não	Bolsista PIBID
<b>A12</b>	F	22	ENEM	( ) Sim (X) Não	Professora

Fonte: Elaborada pela autora – 2018; Pesquisa de Campo  
DV\* Deficiência Visual

## APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR/PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR/PROFESSORA

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, venho lhe agradecer por sua disponibilidade e participação nesta pesquisa. Este questionário tem como objetivo coletar dados para a minha pesquisa de mestrado cujo tema é: **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão**. A presente pesquisa visa analisar como ocorre a formação dos saberes pedagógicos oferecidos na formação inicial dos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão e está sob a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo.

Garantimos que seus dados serão sigilosos e que as informações por você aqui manifestadas, terão fins meramente acadêmicos.

Desde já agradecemos sua valorosa contribuição.

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Tempo de docência: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior ( ) UFMA

Formação Acadêmica (especificar)

a) Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

b) Pós-Graduação:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado

A qual departamento você está vinculado(a)?

Qual o seu tipo de vínculo com a instituição de ensino a qual estamos realizando a pesquisa?

( ) Contrato 20h ( ) Contrato 40h ( ) Efetivo 40 h ( ) Visitante ( ) Dedicção Exclusiva-DE

Qual (is) disciplina (is) você já lecionou no Curso de Letras?

Qual (is) disciplina (is) pedagógica você leciona atualmente no Curso de Letras?

### FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

1) A formação que é oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor? ( ) Sim ( ) Não Justifique-se:

2) Qual o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos?

	Professores			Alunos		
	Elevado	Baixo	Não conhece	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico						

3) Suas aulas costumam valorizar as práticas interdisciplinares? ( ) Sim ( ) Não Justifique.

4) As atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática?  
( ) Sim ( ) Não Justifique.

**SABERES DA DOCÊNCIA:**

5) A partir de uma visão geral do processo de formação do professor, o que você entende por saberes docentes?

6) Dos saberes docentes listados abaixo, enumere-os conforme seu grau de conhecimento respeitando a legenda abaixo:

**( 1 ) Conheço bem ( 2 ) Conheço superficialmente ( 3 ) Não conheço**

( ) Saber experiencial ( )Saber pedagógico ( )Saber do conhecimento ( ) Saber disciplinar  
( ) Saber curricular ( ) Saber das Ciências da Educação ( ) Saber da ação pedagógica

7) Considerando sua vivência em sala de aula, quais tipos de saberes são mais priorizados pelos alunos do Curso de Letras?

( ) saberes dos conhecimentos específicos ( )saberes dos conhecimentos pedagógicos

Justifique:

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS:**

8) Qual sua concepção de formação pedagógica na formação docente?

9) A forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do Curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos?

10) Como você vê a relação entre as disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas no Curso de Letras?

11) Aponte sugestões de melhoria para a formação pedagógica no curso de Letras.

## APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, venho lhe agradecer por sua disponibilidade e participação nesta pesquisa. Este questionário tem como objetivo coletar dados para a minha pesquisa de mestrado cujo tema é: **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão**. A presente pesquisa visa analisar como ocorre a formação pedagógica na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão e está sob a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo.

Garantimos que seus dados serão sigilosos e que as informações por você aqui manifestadas, terão fins exclusivamente acadêmicos.

Desde já agradecemos sua valorosa contribuição.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Forma de ingresso: \_\_\_\_\_

Tem outra graduação? ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_

Ocupação profissional? \_\_\_\_\_

#### FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

1 A formação que é oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor? ( ) Sim ( ) Não Justifique-se:

2 Qual o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos?

	Professores			Alunos		
	Elevado	Baixo	Não conhece	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico						

3 Suas aulas costumam valorizar as práticas interdisciplinares? ( ) Sim ( ) Não Justifique.

4 As atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática?  
( ) Sim ( ) Não Justifique.

#### SABERES DA DOCÊNCIA:

5 A partir de uma visão geral do processo de formação do professor, o que você entende por saberes docentes?

6 Dos saberes docentes listados abaixo, enumere-os conforme seu grau de conhecimento respeitando a legenda abaixo:

**( 1 ) Conheço bem ( 2 ) Conheço superficialmente ( 3 ) Não conheço**

( ) Saber experiencial ( )Saber pedagógico ( )Saber do conhecimento ( ) Saber disciplinar  
( ) Saber curricular ( ) Saber das Ciências da Educação ( ) Saber da ação pedagógica

7 Considerando sua vivência em sala de aula, quais tipos de saberes são mais priorizados pelos alunos do Curso de Letras?

( ) saberes dos conhecimentos específicos ( )saberes dos conhecimentos pedagógicos

Justifique:

### **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS:**

8 Qual sua concepção de formação pedagógica na formação docente?

9 A forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do Curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos?

10 Como você vê a relação entre as disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas no Curso de Letras?

11 Aponte sugestões de melhoria para a formação pedagógica no curso de Letras.



## APÊNDICE 05 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, venho lhe agradecer por sua disponibilidade e participação nesta pesquisa. Este questionário tem como objetivo coletar dados para a minha pesquisa de mestrado cujo tema é: **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão**. A presente pesquisa visa analisar como ocorre a formação pedagógica na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão e está sob a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo.

Garantimos que seus dados serão sigilosos e que as informações por você aqui manifestadas, terão fins exclusivamente acadêmicos.

Desde já agradecemos sua valorosa contribuição.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo:

Formação Acadêmica (especificar)

- a) Curso de Graduação: Qual? \_\_\_\_\_  
b) Pós-Graduação:

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado

Tempo de docência na instituição:

Tipo de vínculo com a instituição de ensino a qual esta pesquisa está sendo realizada

( ) Contrato 20h ( ) Contrato 40h ( ) Efetivo 40 h ( ) Visitante ( ) Dedicção Exclusiva-DE Horas semanais dedicada à docência. E à coordenação do Curso de Letras?

Disciplina (is) que leciona no Curso de Letras atualmente?

Tempo de serviço na instituição? Há quanto tempo você exerce a docência?

#### FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:

1 A formação que é oferecida pelo Curso de Letras é suficiente para que o aluno atue como futuro professor? ( ) Sim ( ) Não Justifique-se:

2 Qual o nível de conhecimento do PPP do Curso de Letras pelos professores e alunos?

	Professores			Alunos		
	Elevado	Baixo	Não conhece	Elevado	Baixo	Não conhece
Projeto Político Pedagógico						

3 Suas aulas costumam valorizar as práticas interdisciplinares? ( ) Sim ( ) Não Justifique.

4 As atividades curriculares desenvolvidas no Curso de Letras favorecem a relação teoria e prática? ( ) Sim ( ) Não Justifique.

**SABERES DA DOCÊNCIA:**

5 A partir de uma visão geral do processo de formação do professor, o que você entende por saberes docentes?

6 Dos saberes docentes listados abaixo, enumere-os conforme seu grau de conhecimento respeitando a legenda abaixo:

( 1 ) **Conheço bem** ( 2 ) **Conheço superficialmente** ( 3 ) **Não conheço**

( ) Saber experiencial ( )Saber pedagógico ( )Saber do conhecimento ( ) Saber disciplinar  
( ) Saber curricular ( ) Saber das Ciências da Educação ( ) Saber da ação pedagógica

7 Considerando sua vivência em sala de aula, quais tipos de saberes são mais priorizados pelos alunos do Curso de Letras?

( ) saberes dos conhecimentos específicos ( )saberes dos conhecimentos pedagógicos

Justifique:

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LETRAS:**

8 Qual sua concepção de formação pedagógica na formação docente?

9 A forma que as disciplinas pedagógicas estão organizadas no PPP do Curso, contribuiu para a aprendizagem e formação dos licenciandos?

10 Como você vê a relação entre as disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas no Curso de Letras?

11 Aponte sugestões de melhoria para a formação pedagógica no curso de Letras.

## APÊNDICE 06 – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR NO CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº007/2018-PPGE

Em 03 de abril de 2018

A Sua Senhoria

**JOSÉ DINO CAVALCANTE**

Coordenador do Departamento de Letras/CCH-UFMA

Senhor Coordenador,

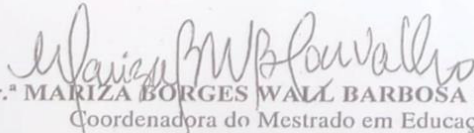
Apresentamos a V.S.<sup>a</sup> a mestranda **Lucinete Fernandes Vilanova**, aluna da 17ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que está desenvolvendo a pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: um estudo a partir do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão**”, cujo objetivo é analisar como ocorre a formação dos saberes pedagógicos oferecidos na formação inicial dos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Na oportunidade, solicitamos a V.S.<sup>a</sup> autorizar o acesso da mestranda nesta instituição, pois encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações desde estabelecimento de ensino para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Informamos ainda, que a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com a coordenação do curso de Letras e questionários com os professores e acadêmicos das disciplinas pedagógicas. É importante esclarecer que durante a realização da pesquisa poderá surgir a necessidade de buscar outros dados e de se criar novos instrumentos de coleta.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S.<sup>a</sup> colocamo-nos à disposição para completar as informações quês e fizerem necessárias.

Atenciosamente,

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO**  
Coordenadora do Mestrado em Educação

## APÊNDICE 07 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PROFESSOR(A)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO** de autoria da mestranda Lucinete Fernandes Vilanova, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Alice de Melo.

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar como ocorre a formação dos saberes pedagógicos oferecidos na formação inicial dos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Caso você concorde em participar, favor assinar ao final deste documento.

Você receberá uma cópia deste Termo, no qual tem o e-mail e o telefone de contato da pesquisadora, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação antes e durante a pesquisa.

Concordando com a pesquisa, você deverá responder a um questionário. Este consta de informações sobre sua formação, suas concepções em relação a formação inicial docente, saberes docentes, ensino de Língua Portuguesa e formação pedagógica.

O seu nome será preservado em sigilo em qualquer momento da pesquisa, recebendo o mesmo, identificação fictícia ou por código.

**APÊNDICE 08 – QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente do objetivo da pesquisa a qual participarei, prestando informações necessárias. Nesse sentido, sou livre para interromper minha participação a qualquer momento. Sei também que meu nome não será divulgado, bem como, não terei despesas e nem receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação dos resultados dos registros da pesquisa, no meio científico em forma de publicações e apresentações, em eventos da área educacional.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Representante Legal

**Pesquisadores Responsáveis:**

***Lucinete Fernandes Vilanova***

E-mail: lfvilanova\_29@hotmail.com

Contatos: 98-32473628/983513951(whatsapp)

***Maria Alice de Melo (Orientadora)***

E-mail: ma.melo@terra.com.br