

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZIA GRAZIELE OLIVEIRA EVERTON

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: os saberes
pedagógicos em foco

São Luís
2013

ELIZIA GRAZIELE OLIVEIRA EVERTON

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: os saberes
pedagógicos em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

São Luís

2013

Everton, Elizia Grazielle Oliveira.

A formação do Professor de Língua Portuguesa / Elizia Grazielle Oliveira Everton. – São Luís, 2013.

126 f.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2013.

1. Formação Pedagógica – Currículo. 2. Formação docente – Língua portuguesa. 3. Saberes pedagógicos. I. Título.

CDU 37.016

ELIZIA GRAZIELE OLIVEIRA EVERTON

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: os saberes
pedagógicos em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Glória.

Ao meu pai, Hilton.

Ao meu irmão, Hiltinho.

Ao meu marido, Benedito Filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo amor e misericórdia que tem dedicado a mim em todas as etapas da minha vida e por ter me dado força para terminar este trabalho.

Ao meu pai que sempre se esforçou para oferecer aos seus filhos uma educação de qualidade e pelos seus incentivos e alegrias compartilhadas em cada momento de vitória.

À minha mãe por ser essa pessoa maravilhosa que me apoia em todos os momentos da minha vida, que sabe dizer a palavra que eu preciso ouvir em cada situação e que mesmo com o silêncio consegue me acolher de maneira reconfortante, que não poupa esforços para me ver feliz e vibra a cada conquista minha, a ela todo meu carinho, respeito e admiração.

Ao meu irmão que compartilha momentos tristes e felizes sempre ao meu lado, que me entende e me defende quando necessário e que mesmo com pouca idade é muito sábio e já é um vencedor.

À minha irmã Yony que sempre me ajuda e deixa-me imprimir vários trabalhos na casa dela.

Ao meu marido que me apoia e está comigo em qualquer momento e sempre tem muita, mais muita paciência comigo, sendo sempre atencioso e carinhoso, cuja presença me acalma.

À minha orientadora Professora Núbia que teve muita paciência e mesmo com tantos afazeres se dispôs a me orientar de forma tão competente, por me mostrar uma nova forma de ver a Língua Portuguesa, quando corrige cada palavrinha repetida e que me ensinou que “primeiro as coisas primeiras”, me deixando menos ansiosa. Obrigada pelas tardes compartilhadas e pelos sábios conselhos, dos quais sempre vou lembrar.

À Professora Sônia Almeida pela colaboração na etapa da qualificação, suas contribuições foram importantes para que mergulhássemos ainda mais no universo da Língua Portuguesa.

À Professora Maria Alice pela amizade, pelos conselhos, por me escutar nas minhas horas de angústia e por ter sempre uma palavra de incentivo. Pela sua inestimável contribuição na etapa da qualificação.

Ao Mestrado em Educação, na pessoa da Professora Francisca das

Chagas Silva Lima, por acreditar em mim e na minha pesquisa.

Por fim, aos sujeitos da pesquisa, pela colaboração e disponibilidade, sem os quais esse trabalho não seria possível. A eles todo o meu carinho, respeito e gratidão.

“É porque o Céu está tão distante que nossa alma sofre com saudade do Infinito. Mas é por estar tão alto e afastado que pode caber na exigüidade de olhos acostumados a contemplá-lo”.

Professor Hermógenes

RESUMO

Neste estudo, analisa-se a formação pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão, no campus do Bacanga, com sede em São Luís. Busca-se delinear a formação pedagógica do Curso a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas. A tessitura desta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, mais precisamente no estudo de caso, uma vez que se aborda um caso específico, inserido em realidade social, econômica e política. Para tanto, fez-se uso da entrevista semi-estruturada, enquanto instrumento metodológico, com estudantes dos dois últimos períodos e com professores das disciplinas pedagógicas. Como técnica de tratamento e análise de dados, fez-se uso da análise de conteúdo. Discutem-se as políticas públicas para a educação e como estas atingem a educação superior e, conseqüentemente, a formação de professores; modelos, tendências e configurações dessa formação no Curso de Letras. Conceituam-se saberes docentes e pedagógicos e reflete-se sobre as concepções de linguagem. Por fim, busca-se discutir e analisar a formação pedagógica à luz das representações dos formandos e professores, bem como suas sugestões que poderão apontar caminhos para a busca de melhorias no processo ensino-aprendizagem dos saberes pedagógicos. As representações dos sujeitos da pesquisa apontam algumas fragilidades na formação pedagógica, como o ensino essencialmente teórico, distante da realidade e com uma identidade de bacharelado. No entanto, é possível afirmar que existe uma perspectiva de mudança, alicerçada nos questionamentos dos estudantes e na luta diária dos professores das disciplinas pedagógicas que pertencem ao Departamento de Letras, para que o Curso se fortaleça enquanto Licenciatura e para que a formação pedagógica ganhe um lugar de destaque.

Palavras-chave: Formação docente. Língua Portuguesa. Saberes pedagógicos. Formação pedagógica.

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical training of Bachelor of Arts of the Federal University of Maranhão, on the campus of Bacanga, headquartered in St. Louis Search to outline the teacher training course from the pedagogical knowledge mobilized in pedagogical subjects. The fabric of this research is based on a qualitative approach, more precisely in the case study, since it addresses a specific case, inserted in the social, economic and political. To do so, use has been made of the semi-structured interview as a methodological tool, with students of the last two periods and teachers pedagogical disciplines. As treatment technique and data analysis, made use of content analysis. Discusses public policies for education and how these affect higher education and, consequently, the training of teachers, models, trends and settings such training course in Literature. Conceptualize themselves teaching knowledge and teaching and reflected on the concepts of language. Finally, we seek to discuss and analyze the pedagogical training in the light of representations of learners and teachers, as well as suggestions that may indicate ways to seek improvements in the teaching-learning pedagogical knowledge. The representations of the subjects of the research show some weaknesses in teacher training, teaching as essentially theoretical, detached from reality and identity with a bachelor's degree. However, it is clear that there is a change perspective, rooted in questions of students and teachers in the daily struggle of pedagogical disciplines belonging to the Department of Arts, so that the course be strengthened as Bachelor and the pedagogical win a prominent place.

Keywords: Teacher education. Portuguese. Pedagogical knowledge Pedagogical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 — Número de IES por categoria administrativa no Brasil, de 1996 a 2011.....	28
Tabela 2 — Números de matrículas de alunos e funções docentes por categoria administrativa, no Brasil, entre 1996 e 2011	30
Tabela 3 — Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa, no Brasil, em 2011	34
Quadro 1 — Formação e Titulação dos Professores	67
Tabela 4 — Tempo de serviço docente X tempo de serviço na UFMA	68
Tabela 5 — Estrutura Curricular de 2006: disciplinas pedagógicas, carga horária e período	80
Tabela 6 — Estrutura Curricular de 2010: disciplinas pedagógicas, carga horária e período	80

LISTA DE SIGLAS

ALIMA	–	Atlas Linguístico do Maranhão
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	–	Câmera Superior de Educação
CESSF	–	Faculdade Santa Fé
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CONSUN	–	Conselho Universitário
DELB	–	Departamento de Estudos Luso-Brasileiros
DELER	–	Departamento de Letras
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMA	–	Faculdade Atenas Maranhense
FAP	–	Faculdade do Baixo Parnaíba
FFCL	–	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituto de Educação Superior
IESM	–	Instituto de Ensino Superior Múltiplo
ILA	–	Instituto de Letras e Artes
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	–	Instituto Superior de Educação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
MELP	–	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
NCL	–	Núcleo de Cultura Linguística
NUPETS	–	Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias
PIBIB	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	–	Projeto de Cooperação Acadêmica
SiSU	–	Sistema de Seleção Unificada
UEMA	–	Universidade Estadual do Maranhão
UERN	–	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
ULBRA	–	Universidade Luterana do Brasil

- UNICEUMA – Universidade do Ceuma
- UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
- UNINTER – Centro Universitário Internacional
- UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	25
2.1	Universidade e Formação	26
2.2	Modelos e Tendências que afetam a Formação de Professores	35
2.3	Configurações e Concepções de Formação no Curso de Letras: um pouco de história	44
3	SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	52
3.1	Saberes Docentes: saberes pedagógicos em foco	53
3.2	Concepção Interacionista de Linguagem e suas Implicações Pedagógicas	59
4	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: os saberes pedagógicos do professor de Língua Portuguesa	63
4.1	Caracterização da Amostra	63
4.1.1	Perfil dos Alunos	63
4.1.2	Perfil dos Professores	65
4.2	Unidades temáticas	67
4.2.1	Modelo de Formação Docente	67
4.2.2	Saberes Docentes	75
4.2.3	Concepção de Linguagem	81
4.2.4	Saberes Pedagógicos	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICES	109

1 INTRODUÇÃO

É notório que ser professor na atualidade é bem diferente do que fora no passado. Hoje, o professor depara-se com diversos desafios, que vão desde complicadas condições de trabalho até situações complexas de ensino, aprendizagem, indisciplina, violência na escola, inclusão, dentre muitos outros. Isso significa ter que constantemente lidar com novos desafios intelectuais e emocionais.

Como uma atividade temporal, com o passar dos anos foram sendo introduzidos no cotidiano escolar novos desafios de aprendizagem e novas metodologias de ensino que trazem consigo uma necessidade de descobrir, criar e recriar permanentemente situações didáticas e de aprendizagem que possam atender da melhor maneira possível às diversas necessidades dos alunos.

Nesse sentido, não cabe mais no atual contexto em que vivemos, professores que organizam seu ensino somente em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, ou seja, não basta apenas que ele tenha o conhecimento científico e específico de sua área, é imperativo que ele saiba ensinar.

Chegamos a essa constatação, quando na condição de supervisora da rede estadual de ensino de São Luís – MA, tivemos a chance de conviver com professores, alunos, pais e todos os funcionários que fazem parte do ambiente escolar. Nessa condição profissional, percebemos uma certa fragilidade no trato das questões pedagógicas, tanto por parte dos professores, que pode ser confirmada por suas queixas constantes, quanto no trabalho de conclusão da Especialização em Metodologia do Ensino Superior¹, onde notamos pelas entrevistas que os professores se ressentem da formação pedagógica oferecida pelos seus Cursos de Licenciatura.

A partir desse momento, começamos a nos questionar como se dava essa formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura, pois temos o entendimento de que é na formação pedagógica que os licenciandos têm a chance de entrarem contato com situações análogas ao que supostamente possam enfrentar em um ambiente de sala de aula, além de permitir uma reflexão crítica sobre a educação.

Partindo da premissa de que a sala de aula é um ambiente complexo, e

¹ OLIVEIRA, Elizia Grazielle Pereira. **Formação de Professores:** a propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena. 2010. 86 f. Monografia (Especialização)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

que, portanto, seria interessante o Curso propor aos futuros professores situações desafiadoras e didáticas que permitam a reflexão e experimentação a partir do conhecimento que possuem, é que se concretiza o nosso interesse em estudar a formação pedagógica oferecida pelos Cursos de Licenciatura.

Com esse interesse e partindo do princípio de que a formação pedagógica representa uma parte relevante da formação docente, pois nela está a oportunidade do professor tomar posse de saberes docentes que devem ser mobilizados em uma relação indissolúvel entre questões teóricas, práticas e profissionais, começamos a nos questionar como se dá essa formação pedagógica nos atuais Cursos de Licenciatura no Estado do Maranhão.

Esse questionamento nos levou a buscar respostas no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com o pré-projeto “Os Saberes Mobilizados nas Disciplinas Pedagógicas no Curso de Licenciatura em Letras: a constituição do professor reflexivo”.

A escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras, com ênfase na formação do professor de Língua Portuguesa se deu por dois motivos principais; o primeiro metodológico, pois era metodologicamente impossível estudar todos os Cursos de Licenciatura. E o segundo, por convicção, pois acreditamos que um bom processo de ensino e aprendizagem na Língua Materna é condição indispensável para uma emancipação pessoal e profissional dos alunos da educação básica.

Essa escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras nos direcionou ao Projeto de Pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – MELP, que faz parte do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UFMA.

O Grupo de Pesquisa MELP é constituído pelo Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD NF: Disciplinas das Licenciaturas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES²

A referida pesquisa aponta como interesse maior a formação do professor de Língua Portuguesa, “dedicando-se a interrogar se o conjunto de conhecimentos e práticas presentes na disciplina MELP se configura como uma disciplina” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008, p.2).

² Do qual fazem parte a Universidade de São Paulo – USP, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e a Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

As discussões, em reuniões do MELP, nos alertaram para o fato de que, no pré-projeto apresentado, o foco estava na constituição do professor reflexivo e não na formação pedagógica, que é realmente onde reside nosso interesse de estudo. Nesse sentido, passamos ao seguinte título “Os Saberes Mobilizados na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa: uma análise das disciplinas pedagógicas no Curso de Licenciatura em Letras”; cujo objetivo geral era analisar os saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas de Didática, Aproximação com a Prática e Intervenção da Realidade Escolar e como contribuem para uma formação docente de qualidade.

Mas ainda não era o que estávamos almejando, faltava algo que realmente fosse capaz de satisfazer a nossa inquietação a respeito da formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa e chegamos à conclusão de que estudar só três disciplinas pedagógicas nos limitaria na análise dessa formação pedagógica.

Depois de muitas discussões, entendemos que nosso estudo está ancorado em dois principais eixos: a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa e os saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas do Curso.

Sendo assim, chegamos ao questionamento definitivo deste estudo: Como se delineia a formação pedagógica no Curso de Licenciatura em Letras a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas?

Esse questionamento deu origem a outras questões norteadoras:

- a) Até que ponto o atual modelo de formação docente atende adequadamente à demanda educacional brasileira?
- b) O que são saberes docentes e saberes pedagógicos?
- c) Como os saberes pedagógicos podem se relacionar com as concepções de linguagem?
- d) Como são tratados os saberes pedagógicos num Curso de Licenciatura em Letras?

Estes questionamentos partiram do princípio de que os saberes pedagógicos são imprescindíveis a uma boa formação docente, e uma vez que esses saberes serão “exigidos” na prática docente tanto durante o estágio quanto na sua vida profissional, se bem direcionados, eles contribuem significativamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois como

afirma Pimenta (2005, p. 27) “saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”, principalmente se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca.

No entanto, alguns autores, dentre eles Perrenoud (2002), colocam que grande parte dos cursos de formação inicial de professores estão mais baseados em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa da realidade, não levam em consideração o que é prescrito e o que é viável nas reais condições de trabalho docente, o que acaba por provocar desilusões quando o professor se depara com evasão, violência na escola, da sua própria rejeição ao trabalho, entre outros.

Entendemos que a formação docente deve ser capaz de suscitar no professor em formação sua capacidade crítica de reflexão, estando apto a analisar a realidade educacional em que está inserido, a realidade dos alunos, de modo a articular os conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos, não importando somente ensinar, mas como ensinar, para quem ensinar, o que e o porquê ensinar.

Assim, elaboramos o seguinte objetivo geral:

- Analisar como se delineia a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade de São Luís.

E os seguintes objetivos específicos:

- a) Revisar os modelos de formação docente que se configuraram ao longo da história educacional brasileira;
- b) Entender o que são os saberes docentes e os saberes pedagógicos e como estes últimos se relacionam com as concepções de linguagem;
- c) Analisar o discurso das Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico de um curso de Letras, em relação às disciplinas pedagógicas;
- d) Mostrar como estão inseridas as disciplinas pedagógicas no currículo do Curso de Licenciatura em Letras;
- e) Compreender como são tratados os saberes pedagógicos no Curso de Licenciatura em Letras, de acordo com as representações dos licenciandos e dos professores das disciplinas pedagógicas.

Para tanto, entendemos que a abordagem metodológica que melhor se

adequa a este estudo é a abordagem qualitativa, por isso optamos por utilizar os recursos da pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2007), esse tipo de pesquisa se aprofunda no mundo dos significados, em um nível de realidade não visível que precisa ser exposta e interpretada.

Sendo assim, utilizamos em um primeiro momento a pesquisa bibliográfica, selecionando conceitos para construção teórica sobre a formação docente no Brasil, analisamos documentos, como as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, Parecer CES 492/2001 e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras em análise, no que diz respeito à sua estrutura curricular, de modo que estes documentos nos compusessem um *corpus* satisfatório, que nos ajudassem com informações (CELLARD, 2008) sobre a formação do professor de Língua Portuguesa.

Devemos deixar claro que dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pelo estudo de caso, pois abordamos um caso específico: a formação pedagógica dos professores de uma determinada instituição de ensino superior, dentro de um contexto mais amplo (a formação docente).

Essa opção está de acordo com Lüdke e André (1986), quando afirmam que o estudo de caso se destaca por constituir uma unidade dentro de um contexto mais amplo, ou seja, o interesse incide naquilo que ele tem de particular, mesmo que depois apareçam semelhanças com outros casos ou situações.

As autoras afirmam que dessas características decorre a necessidade de um trabalho que dê a chance de uma maior aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, em que o pesquisador tenha a oportunidade de oferecer respostas ao ambiente que o cerca, inclusive modificando técnicas de coletas de dados, se necessário.

Nesse sentido, o estudo de caso nos exigiu uma atenção apurada e sensibilidade para questionar aquilo que já se encontra arraigado no cotidiano universitário do Curso de Letras, o que nos deu a chance de trabalharmos com entrevistas e análise de planos de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

A entrevista representa um importante instrumento de coleta de dados que nos ajudou a entender, pelos apontamentos dos sujeitos da pesquisa, como são tratados os saberes pedagógicos no Curso de Licenciatura em Letras, pois como Gil (1998, p. 110) afirma, “a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de

dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

A nossa escolha levou em consideração a forma direta como a informação nos é repassada e a forma profunda que captamos essas informações, principalmente quando ela é realizada de forma individual, como foi o nosso caso.

Dessa forma, a entrevista funcionou como uma porta de entrada pela qual percebemos as representações das pessoas que fazem parte do contexto investigado, sobre a formação pedagógica do Curso de Letras, nos orientando por Gaskell (2002, p. 73) que considera “toda pesquisa com entrevistas como um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”.

Pensando em facilitar esse processo de interação e troca de informações, optamos pela entrevista semi-estruturada, que se apoia em questionamentos fundamentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, assim, “o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal do investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas se apoiaram em um roteiro básico e flexível, em que levamos em consideração o foco da investigação, que foi desdobrado em temas, seguindo um encadeamento lógico que nos permitiu captar pontos de vista, perceber o não dito por professores e alunos, sendo estes últimos o ponto referencial dessa pesquisa.

É importante enfatizar que esses temas, foram denominados de unidades temáticas, selecionados previamente, em torno dos quais o trabalho se organiza.

Já a análise dos planos de aula nos deu a chance de relacionar as concepções de linguagem dos licenciandos com os saberes docentes e pedagógicos apreendidos por eles durante todo o curso, entendendo assim, se existe uma lacuna entre o que é teorizado e o que é posto em prática por esses futuros professores.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Maranhão situada no município de São Luís, no período entre 2012 e 2013, pois entendemos que tal Universidade se situa entre as mais importantes Instituições de Ensino Superior na capital.

Entre os sujeitos da pesquisa estão dez professores das disciplinas pedagógicas, cinco alunos do estágio supervisionado e cinco alunos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O programa propõe uma ação conjunta entre as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Como incentivo os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês.³

A escolha desses sujeitos foi intencional e se deu por três razões principais: a primeira, diz respeito aos professores, pois entendemos que, como ministram as disciplinas pedagógicas, têm uma visão privilegiada acerca do tema. A segunda, que diz respeito aos alunos do estágio supervisionado, se deu porque compreendemos que por já terem passado pelas disciplinas pedagógicas eles teriam uma visão mais total de sua formação pedagógica e também do estágio, que é uma etapa em que esses conhecimentos e concepções são colocados em prática.

A terceira razão aconteceu por entendermos que os alunos participantes do PIBID, além de estarem no estágio, entram mais cedo em contato com os saberes docentes e já vivenciam as facilidades e dificuldades da profissão, inclusive, no que diz respeito aos saberes pedagógicos mais eficazes para as diversas situações cotidianas.

As entrevistas foram agendadas entre os dias 03 e 24 de maio de 2013, ocorreram todas nas dependências da UFMA, mais especificamente no Centro de Ciências Humanas, com exceção de uma entrevista que ocorreu no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, com uma duração média de 45 minutos cada.

As entrevistas foram gravadas, porque com o auxílio do gravador, podemos ampliar o poder de registro e captação de elementos comunicativos de

³ Dados extraídos do portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

extrema relevância, como pausas, sorrisos, dúvidas ou entonação de voz, além de dar mais atenção ao entrevistado.

Cabe registrar que as entrevistas com os professores tiveram um clima amistoso, e com os alunos o clima além de amistoso foi bastante descontraído, sempre iniciando com uma conversa, na qual apresentamos os objetivos da pesquisa, passamos os nossos contatos e nos colocamos à disposição para tirar quaisquer dúvidas.

Esse diálogo inicial gerou em muitas ocasiões questionamentos por parte dos entrevistados, principalmente sobre o assunto abordado, de modo que ele enriqueceu muito nossas análises. Tanto alunos como professores, enfatizaram a importância de um estudo que aborde a formação pedagógica do Curso da Licenciatura.

O interesse pelo tema foi tamanho que em alguns dias, enquanto esperávamos o horário das entrevistas, fomos abordados por outros alunos de outros períodos perguntando sobre o tema do estudo, se dispondo a participar e emitindo suas opiniões a respeito da formação pedagógica do Curso.

É importante deixar claro que todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora, bem como sua transcrição, por termos a convicção que em uma pesquisa que privilegia a análise qualitativa, a visão e a percepção do próprio investigador, são primordiais nesta fase.

Para análise e interpretação dos dados da pesquisa utilizamos a técnica da análise de conteúdo, que Bardin (1979, p. 42) define como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A aplicação dessa técnica abre a possibilidade de analisarmos as informações a partir de uma perspectiva qualitativa, bem como fazer uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos existentes na comunicação, caminhando na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (GOMES, 2007).

Assim, seguimos os seguintes passos:

a) Transcrição das entrevistas;

- b) Leitura flutuante do material transcrito, o que propicia o conhecimento do texto, deixando-nos invadir por impressões e orientações, destacando respostas que pudessem vir a ser escolhidas como unidades de sentido (BARDIN, 1979);
- c) Redução das entrevistas, tendo o cuidado de preservar o sentido da fala dos entrevistados e de destacar expressões que consideramos significativas;
- d) Processamento da codificação do material, tendo em vista a montagem das tabelas com os núcleos de sentido. O material recolhido foi submetido a um processo de codificação, que já vinha sendo usado no momento das entrevistas, ficando da seguinte forma: a letra A, representa os alunos, os números de 1 a 10, representam a ordem em que eles foram entrevistados, e aqueles que vêm seguido da letra P, é porque participam do PIBID (A1, primeiro aluno entrevistado; A6P, sexto aluno entrevistado, participante do PIBID). No que diz respeito à codificação dos professores seguimos a mesma lógica, só que nesse caso, a numeração foi precedida pela letra P, e posterior à numeração, a primeira letra do Departamento a que pertencem (P1L, primeiro professor entrevistado do Departamento de Letras, P2E, segundo professor entrevistado do Departamento de Educação, P6I, sexto professor entrevistado do Departamento de Informática);
- e) Seleção dos núcleos de sentido, a partir de palavras, cuja presença ou frequência de aparição pudesse significar alguma coisa para análise dos dados (BARDIN, 1979);
- f) Análise e revisão dos núcleos de sentido, para que pudéssemos eleger categorias de respostas, que fossem significativas para atingirmos o objetivo proposto;
- g) Escolha das categorias de respostas, o que nos exigiu uma leitura mais profunda das tabelas com os núcleos de sentido, de modo, a selecionarmos as expressões mais frequentes, mais significativas.

A partir desse percurso, chegamos às inferências, que Bardin (1979) define como deduções lógicas e que ajudam o investigador a fazer as interpretações do material coletado e analisado.

Seguindo esse percurso metodológico, adotamos uma linha de análise

crítica, pois esta procura um caminho para explicação do real considerando a multiplicidade da prática social, incluindo suas contradições; sendo então adequada para trabalhar a relação parte/todo que se revela no estudo de caso.

Nesse sentido, vislumbramos a educação como prática social e como tal, permeada por uma correlação de forças contraditórias, uma vez que ela atende todas as classes sociais (talvez não com o mesmo padrão de qualidade), assim, temos a intenção de discutir a formação docente com base em uma realidade concreta, para refletir, compreender e analisarmos criticamente os diversos aspectos que formam uma totalidade, pois: “Sem a compreensão da realidade como ‘realidade concreta’, é impossível o conhecimento da realidade como totalidade” (GAMBOA, 1998, p.27).

Fundamentados em Giroux (1997), entendemos que essa análise requer uma forma de trabalho na qual pensamento e ação estão intrinsecamente relacionados e oferece uma contra ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento de estudantes e professores.

Este tipo de pedagogia requer um tipo de professor que atue como intelectual transformador.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocratas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (GIROUX, 1997, p. 161).

O desafio consiste em adequar a função social do professor como intelectual transformador com as funções específicas desempenhadas pelos mesmos, em uma sociedade em que a educação paira sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que estão diretamente ligadas às questões de poder e controle.

Para tanto, a formação inicial tem uma função muito importante, que é de oferecer aos seus futuros professores de Língua Portuguesa a chance de

desenvolverem uma linguagem crítica e uma educação mais humanizadora, percebendo que a escola não é um lugar neutro, portanto, sua postura também não é.

Assim, escolhemos previamente algumas categorias teóricas, que neste trabalho denominamos de unidades temáticas, que julgamos relevantes quando discutimos a formação pedagógica de professores de Língua Portuguesa, como por exemplo: modelos de formação docente, saberes docentes, saberes pedagógicos, concepções de linguagem.

Para discutirmos de modo satisfatório todas essas unidades temáticas e chegarmos ao objetivo proposto, este estudo foi assim dividido: o primeiro capítulo se constitui pela INTRODUÇÃO, em que descrevemos nosso objeto de estudo, que é a formação pedagógica dos professores de língua portuguesa, desde o momento em que foi concebido até as discussões no MELP que ajudaram a aprimorá-lo. Apresentamos também nosso objetivo, e em seguida, a metodologia que nos permitiu compor um caminho coerente e científico em buscas de respostas ao nosso problema.

No segundo capítulo “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL”, situamos questões pertinentes sobre as políticas públicas que afetam a formação de professores no Brasil, bem como os modelos de formação e como isso se inscreveu e se inscreve no curso de Letras, imprimindo marcas na formação do professor de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo “SABERES DOCENTES: os saberes pedagógicos em questão”, discutimos os saberes docentes da profissão, o que são e quais são os saberes pedagógicos.

No quarto capítulo “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: os saberes pedagógicos do professor de Língua Portuguesa”, analisamos como se delineia a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, com base nos resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e o referencial teórico adotado.

No quinto capítulo, “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, tecemos uma síntese dos principais achados da pesquisa, no sentido de responder, mesmo que em caráter provisório, dado o contexto mutável em que vivemos, ao nosso objetivo principal.

Finalizando, deixamos claro que apesar de destacarmos nesse estudo a

importância da formação de professores e dos saberes pedagógicos para uma educação básica de qualidade, entendemos que essa qualidade perpassa também por outros fatores externos às salas de aulas universitárias e aos Cursos de Licenciaturas.

Nesse sentido, não temos a pretensão de apontar responsáveis ou julgar as ações do Curso de Letras, em questão; o que esperamos é que nosso esforço em discutir esse tema, desdobre-se em novas buscas e estudos, na tentativa de sempre melhorar os cursos de formação inicial de professores da educação básica.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação dos professores que atuarão na educação básica sempre foi uma das preocupações por parte daqueles que se interessam pela educação brasileira. No Brasil, essas discussões ganham intensidade desde a década de 1970 e se reacendem na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

De acordo com Severino (2001), essa é uma questão crucial no Brasil, uma vez que o cerne do processo educativo fundamenta-se, em última análise, nas relações concretas entre educando e educadores, cuja atuação participativa é decisiva.

No entanto, a complexidade da formação de professores é enorme e quando pensamos na sua sistematização devemos levar em consideração vários aspectos, como a sociedade na qual essa formação está inserida.

Assim, devemos levar em conta aspectos relativos a processos econômicos, políticos e sociais, que de acordo com mudanças perturbam a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira. Além de levar em consideração aspectos ligados à preparação científica e pedagógica da formação.

Inicialmente, vamos olhar prioritariamente as questões econômicas, sociais e políticas que permeiam o ensino superior, como as políticas públicas e as atuais reformas educacionais implementadas no Brasil interferem na formação de professores, bem como analisar os modelos de formação existentes no Brasil.

Julgamos essa análise necessária porque não conseguimos ver a educação isolada do contexto em que está inserida, logo, a formação de professores como pedra angular nesse processo também não pode ser vista isoladamente do seu contexto.

Como nos ensina Severino (2001), vivemos numa sociedade concreta, historicamente determinada e intensamente alienadora, não sendo possível desenvolver a educação, seja ela em qual nível for, sem conhecer e compreender a inserção dos sujeitos nas relações de poder que formam a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade.

2.1 Universidade e Formação

As atuais reformas educacionais implementadas no Brasil estão localizadas no conjunto das políticas sociais orientadas por organismos financeiros internacionais, que propõem uma adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, em que se busca prioritariamente eficiência, produtividade e competitividade num mundo cada vez mais sem fronteiras.

A origem dessas políticas está ligada a Reforma do Estado Brasileiro que tem seu alicerce baseado na crise do capitalismo a partir da década de 70, onde seu plano e sua implantação pretendem adaptar o Estado Brasileiro às exigências impostas pela nova crise do capital: o modo de acumulação flexível, que tem como princípio a mínima intervenção do Estado na economia, e começa a se sobrepor aos outros.

O modo de acumulação flexível tem como princípio a mínima intervenção do Estado na economia, em que os defensores do neoliberalismo⁴ começam a “pregar” que o único modo de salvar a economia é deixar o mercado como principal regulador. Entra nesse cenário a crença que o Estado está fazendo um grande sacrifício fiscal provendo serviços que o mercado deveria oferecer, como sugere a “fala de um reitor francês que a ‘universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto” (TRINDADE, 1999, p. 6).

De acordo com Dourado (2002), a reforma estatal passa a ser defendida em nome de uma retomada do desenvolvimento econômico brasileiro e para que isso fosse possível seria necessário que o Estado atuasse menos nas políticas sociais e na redução das medidas protecionistas. Ou seja, seria necessário um encolhimento dos investimentos em políticas sociais e um alargamento da iniciativa privada, tendo o mercado como principal regulador da economia.

Sendo assim, o Estado tem que investir o fundo público para financiar o capital que precisa de parcelas de riqueza pública e cortar o financiamento de bens e serviços públicos, que onera o Estado e não traz retorno lucrativo. Sobre isso, Chauí (2001, p. 181) afirma:

Visto da perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é de maneira

⁴ Neoliberalismo: corpo de doutrinas socioeconômicas cujo objetivo mais geral é manter a liberdade de mercado e restringir a intervenção do Estado sobre a economia. (CEGALLA, 2005, p. 607).

nenhuma, a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a posição, no momento vitoriosa, que decide cortar o fundo público (ou salário indireto) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu.

A década de 1990 se destaca pela rapidez e eficiência com que essas reformas foram implementadas, em que as políticas sociais, entre elas, as políticas educacionais passam do domínio público para o domínio do mercado, deixando de lado seu caráter social, o que vai redefinir as arestas da educação nacional, principalmente no Ensino Superior.

Como descreve Santos (2004), ocorre uma descapitalização da universidade pública, sendo esse um fenômeno global, tendo o Brasil como um caso bastante representativo.

Basta refletir o relatório do Banco Mundial de 2002 onde se assume que não é vão (isto é, não devem) aumentar os recursos públicos na universidade e que, por isso, a solução está na ampliação do mercado universitário, combinada com a redução dos custos por estudante (que entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre o salário dos docentes) e com a eliminação da gratuidade do ensino público [...]. (SANTOS, 2004, p. 22).

Esse fenômeno pôde ser constatado no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a conquista obtida pelos movimentos sociais com estabelecimento da vinculação constitucional de 18% das receitas da União na Constituição Federal de 1988 foi progressivamente desmontada, uma vez que os 18% das receitas destinadas às Instituições de Ensino incidem somente sobre as receitas de impostos e não sobre todas as receitas, conforme afirma Chaves (2006, p. 91):

Caso os 18% dos recursos da União destinados à educação incidisse sobre a arrecadação, teríamos um montante 3,4 vezes maior para aplicar no ensino superior, o que seria mais do que suficiente para absorver todos os estudantes que se encontram hoje nas IES privadas.

Ainda de acordo com Chaves (2006), o governo Lula da Silva insiste na Desvinculação de Recursos da União (DRU), criada por FHC, em que se subtrai 20% das receitas tributárias, logo em 2006, R\$ 31 bilhões foram subtraídos da base de cálculo, o que significa retirar 5,6 bilhões de reais do orçamento da educação.

Como consequência desse “ajuste fiscal” do Estado, as universidades

públicas foram estimuladas a aderir a um modelo educacional que privilegia a mercantilização do ensino, da pesquisa e da extensão, sob a justificativa de que a universidade pública é onerosa ao Estado e baseada num sistema fechado e elitista.

Sob as bases legais do Governo, ocorre uma expansão de instituições de Ensino Superior privadas; através de um sistema de massificação desse nível de ensino, são criadas várias instituições e cursos no Brasil.

O Ensino Superior privado tem crescido numa constante, se tornando uma característica predominante do atual quadro da educação superior brasileira. Só para se ter uma ideia, na década de 90, quando essa política de privatização do Ensino Superior começa a ser gestada, mais especificamente, no ano de 1996, o Brasil contava com um total de 922 instituições, sendo 211 públicas e 711 privadas. Em 2011, o Brasil já soma um total de 2.365 instituições, sendo 284 instituições públicas e 2081 instituições privadas.

Tabela 1 – Número de IES por categoria administrativa no Brasil, de 1996 a 2011.

Ano	Instituições		
	Total	Públicas	Privadas
1996	922	211	711
2011	2.365	284	2.081
Crescimento em %			
1996 - 2011	256,5	34,5	192,6

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados extraídos do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

Pelos dados da tabela 1 observamos um aumento significativo do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, mas conforme as políticas que vêm sendo gestadas, vemos que esse aumento é mais significativo para as Instituições privadas. De acordo com Chaves e Gemaque (2011, p. 138-139):

Essa expansão acentuada do setor privado é resultado da política privatista adotada pelo governo federal, materializada por uma série de medidas, tais como: isenções tributárias; isenção do pagamento do salário educação; bolsa de estudos para alunos carentes via Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); empréstimos financeiros a juros subsidiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); o Programa Universidade para Todos (Prouni); dentre outras formas de estímulo do setor privado.

Apesar de financiar cada vez menos o Ensino Superior público, o governo não fica totalmente de fora do processo de organização das universidades, ainda cabe a ele sistematizar normas, leis, diretrizes para a universidade e avaliá-la e a esta cabe captar seus próprios recursos.

É interessante observar que a autonomia universitária nessa política de reforma do Estado, diz respeito, principalmente à esfera financeira, onde a universidade terá que encontrar meios de financiar suas despesas sem depender exclusivamente do Estado.

Toda essa situação atinge direta ou indiretamente a autonomia das universidades, pois tendo que celebrar contratos de gestão, elas têm que apresentar resultados que façam jus ao recebimento dos valores e se adequar às atuais exigências para o Ensino Superior, dentre elas: flexibilização dos currículos em razão dos mercados, novas propostas para avaliação dos estudantes, novo sistema de recompensas e punições para produtividade e improdutividade, a defesa de parcerias com o setor privado, dentre outros.

O Estado pretende com a reforma transformar a instituição universitária em organização universitária, em que esta última celebra com o Estado contratos de gestão, significando que a universidade deve cumprir metas estabelecidas, alocar seus próprios recursos e dá retorno a curto prazo para problemas sócio-econômicos, caso contrário, pode ter esse contrato suspenso, como afirma Chauí (2001, p. 183):

Ao ser, porém, transformada numa organização administradora, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato.

Para Chauí (2003), a universidade como organização não discute ou questiona sua própria existência, sua função, seu lugar na luta de classes (questões importantes à universidade enquanto instituição social); para as organizações essas questões são apenas dados de fato, o que importa é planejar, prever, controlar e ter êxito.

Nesse contexto, o Estado financiará principalmente a universidade que firmar parcerias com instituições privadas, na busca de produzir mais em menos tempo e pelo menor custo possível, o que indiscutivelmente afeta a produção científica e tecnológica no país, “nesse sentido, a defesa da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão é inviável técnica e financeiramente [...]” (CHAVES, 2007, p. 170).

Em outras palavras, na visão organizacional, a qualidade muitas vezes passa a ser sinônimo de quantidade: produzir mais gastando o mínimo de recursos e tempo possível. Podemos comprovar tal afirmação, quando olhamos para a dinâmica da universidade e vemos o grande aumento do número de horas-aula por professor, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, avaliação pela quantidade de publicações, de congressos, de relatórios, dentre outros.

É importante ressaltar que nesse contexto da reforma do Estado, logo, da universidade enquanto organização, como não poderia deixar de ser depois de tantas mudanças, atinge os professores, sobretudo com o aviltamento salarial e a degradação do trabalhador, como mostram os novos contratos flexíveis.

Na tabela 2, a seguir, é possível ver que o aumento das funções docentes tanto do setor público quanto do setor privado, não cresceu na mesma proporção que o número de alunos matriculados.

Tabela 2 – Números de matrículas de alunos e funções docentes por categoria administrativa, no Brasil, entre 1996 e 2011.

Ano	Matriculas			Funções Docentes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	164.118	84.363	79.755
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374	378.257	150.815	227.442
Crescimento						
em %	260,6	141,1	338,2	130,4	78,7	185,1
1996 - 2011						

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados extraídos do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

Pelos dados da tabela 2, no período de 1996 a 2011, o percentual total de matrículas cresceu 260,6%, enquanto que o total de funções docentes cresceu apenas 130,4%. No setor privado essa diferença é mais alarmante, pois o número de matrículas, nesse período, chega a crescer 338,2%, enquanto que o número de funções docentes fica em 185,1%, o que nos permite dizer que ouve uma intensificação do trabalho docente, ocasionada por uma política de expansão da

oferta do Ensino Superior.

Além disso, segundo Chauí (2003), a docência passa a ser entendida como transmissão rápida de conhecimento; a seleção dos professores é feita sem levar em consideração se dominam ou não a disciplina que vão lecionar, geralmente são pesquisadores que se dedicam a algo muito especializado ou aqueles que não têm vocação para pesquisa, sendo que estes últimos aceitam contratos de trabalho temporários e precários, percebendo-se que a docência é pensada como habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho e a formação, que é marca essencial da docência, tende a desaparecer.

A diminuição espaço-tempo, com graduações cada vez mais aligeiradas, produz efeitos muito visíveis na dinâmica da formação dos graduados, entra em cena a formação continuada ou permanente. O cerne da questão é usar esse tipo de formação para atualização profissional e adaptação às possíveis mudanças no mercado de trabalho, que exige do candidato ao emprego um currículo “dinâmico” com muitas experiências.

Segundo Camargo e Hage (2004), a partir da implementação dessas reformas na educação superior, tem ocorrido um processo de “naturalização” do espaço universitário, como campo de formação profissional, pois pretende atender às demandas do mercado de trabalho, seguindo a nova Teoria do Capital Humano, ressaltando que somente a formação de profissionais dinâmicos e flexíveis poderá responder eficientemente aos problemas decorrentes do emprego e da ocupação profissional.

Essa maneira de lidar com o ensino superior enfraquece a universidade pública, fato que afetou diretamente a produção de Ciência e Tecnologia do Brasil, uma vez que no país, a maioria das pesquisas é realizada pelas universidades públicas (CHAVES, 2007).

De acordo com Lima (2006) dentre as diversas ações executadas, destaca-se o incentivo à educação superior à distância, em que se abre o mercado para grupos empresariais nacionais e internacionais, sob o argumento de que o ensino superior é um investimento produtivo, que também deve garantir lucros.

É o que Santos (2004) chama de oferta transnacional de serviços universitários mercantis, dentre eles estão: oferta transfronteiriça, consumo no estrangeiro, presença comercial e presença de pessoas. Nesses serviços estão incluídos educação à distância, universidade virtual, sistema de franquia, entre

outros.

A própria organização acadêmica também mudou, tornando-se mais diversificada e diferenciada, em que os cursos e programas são oferecidos por universidades e instituições com outros formatos. O Decreto 2306/97, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no que diz respeito ao sistema federal de ensino, coloca que o ensino superior deve se organizar sob a forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL, 1997).

A LDB 9394/96 traz consigo algumas mudanças para a formação de professores, que antes poderia ser de duas maneiras: magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura em curso superior. De acordo com Libâneo (2003, p. 271-272):

A LDB 9394/96 ampliou essas modalidades. É possível formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, assim como formá-los nas licenciaturas para as diversas áreas do saber das séries finais do fundamental e de todo ensino médio. A nova LDB prevê ainda a formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para bacharéis e formação em serviço (educação continuada).

Essa formação docente, de acordo com a legislação, está sob a responsabilidade das universidades e institutos superiores de educação (ISEs), sendo que os ISEs devem (art.63, incisos I, II e III): manter cursos de formação de professores para educação básica, programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRANDÃO, 2007, p. 137).

Sobre os ISEs, Libâneo (2003, p. 272) afirma “a criação dos ISEs enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades”.

Segundo Freitas (1999), a LDB 9394/96 representou uma consolidação das políticas educacionais que já vinham sendo implementadas e gestadas pelo MEC e pelo governo de Itamar Franco. As medidas tomadas no campo da formação de professores, regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE estão em consonância com reforma universitária, o que de certa forma justifica o conteúdo

dos artigos 63 e 65, como veremos.

A prática de ensino, tão importante na formação docente, foi ampliada de 300 horas para 400 horas de estágio supervisionado e mais 400 horas de prática de ensino. Quem é graduado em nível superior de qualquer área de conhecimento e quer se dedicar à educação, basta fazer um curso de formação pedagógica de apenas 540 horas, como consta no inciso II do art. 63 da LDB e no Parecer 04/97. Sendo que 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser aproveitados mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso III do parágrafo único), logo profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, podem se tornar professores frequentando um curso de formação docente de apenas 240 horas.

A esse respeito Pereira (1999, p.114) afirma:

O que parece inconcebível em outros campos profissionais como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação”. Diante dessa situação preocupante, pergunta-se-ia: A mesma urgência que justificou, na década de 1970, no Brasil, a criação dos cursos de licenciatura de curta duração está presente nas atuais proposições sobre formação docente?[...].

Essas alterações abrem espaço e facilitam a entrada de profissionais egressos de outras áreas que muitas vezes encaram a docência como “bico” para uma situação de desemprego ou até que consigam um trabalho mais vantajoso.

Libâneo (2003, p. 277) reacende uma preocupação em torno da profissionalização docente, pois:

Passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários alvitantes, com péssimas condições de trabalho, a profissão do professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem a falta desse profissional.

O ano de 2011, segundo dados do INEP (2011), teve 5.746.762 matrículas em Cursos de Graduação, sendo 926.641 matrículas para a área de educação⁵. Dentre as licenciaturas, no mesmo ano, o Curso com o maior número de matrículas foi o de Pedagogia com 305.103 alunos, seguido de Letras com 128.292

⁵ A área de educação está subdividida nos seguintes segmentos: curso em ciência da educação, formação de professores para Educação Básica, de Disciplinas Profissionais, de Educação Infantil e de matérias específicas.

matrículas; os cursos com o menor número de matrículas foi o de Artes (Geral) e o de Filosofia, com 16.095 e 1.335 alunos, respectivamente, como mostra a tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa, no Brasil, em 2011.

Curso	Número de Matrículas		
	Total	Pública	Privada
Pedagogia	305.103	97.933	207.170
Letras	128.292	80.858	47.434
Educação Física	118.293	32.041	86.252
Biologia	76.045	43.366	32.679
História	57.578	37.344	20.234
Matemática	60.104	44.568	15.536
Geografia	40.326	33.958	6.368
Química	30.908	23.934	6.974
Sociologia	13.600	11.047	2.553
Física	20.417	19.110	1.307
Filosofia	16.095	9.869	6.226
Artes	1.335	1.139	196

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados extraídos do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

Ainda pelos dados da tabela 3, vemos que as instituições públicas são as que mais absorvem alunos nas licenciaturas, com exceção do Curso de Pedagogia. Esse fato fica ainda mais nítido se olharmos para o número de matrículas na área de ciências exatas e humanas. Nessas duas áreas, além do baixo número de matrículas, em 2011, só 14, 1%; 12,3% e 7,9% dos alunos concluíram os cursos de Matemática, Química e Física, respectivamente, o que segundo Romanowski (2007), ocasiona a falta de professores formados nessa área.

Ainda segundo a autora, os números de matrículas nas licenciaturas são maiores nas instituições públicas do que nas instituições privadas, principalmente na área de Ciências Exatas, por causa da necessidade de infraestrutura aliada à elevada desistência dos alunos, juntamente com a pouca demanda pelos cursos de

licenciaturas; fatores que provavelmente estimulam o não investimento das instituições privadas nesses cursos.

Fatores que provavelmente também se aplicam à realidade maranhense, uma vez que, das 27.858 matrículas efetuadas nas Licenciaturas, em 2011, 19.384 foram feitas em instituições públicas e apenas 8.474 em instituições privadas.

Apesar das políticas públicas no Brasil estarem voltadas para o incentivo à expansão das Instituições de Ensino Superior privadas, no que diz respeito às Licenciaturas, são as Instituições públicas que absorvem um maior número de matrículas, portanto, são as que mais formam professores no Brasil.

Mas levando em consideração todas as mudanças políticas, sociais e econômicas pela qual o Ensino Superior no Brasil vem passando, podemos dizer que todo esse cenário apresenta grande desafio educacional, uma vez que a qualidade no processo de formação do educador tem relação direta com a qualidade do ensino da educação básica; por isso, é que o assunto “Formação Docente” tem espaço privilegiado nas discussões sobre educação, inclusive por parte dos órgãos competentes.

Mas afinal: o que é formação docente? Quais os modelos de formação docente e como eles contribuíram para a qualidade da educação básica? O que se deve esperar de um educador na atualidade? Essas são perguntas, cujas respostas nos levam a refletir sobre a importância do processo de formação docente.

2.2 Modelos e Tendências que afetam a Formação de Professores

É comum ouvirmos que vivemos na sociedade do conhecimento. De fato, estamos diante de um volume muito grande de informações, as realizações científicas e culturais se multiplicam diariamente e a globalização ajuda a propagá-las numa velocidade jamais vivenciada.

Todas essas mudanças afetaram o mundo do trabalho, as relações sociais e culturais. Trouxeram consigo novas demandas ao processo educativo e, conseqüentemente, aos professores, cuja tarefa é entender esse novo momento educativo em curso, elucidar a quem ele serve e suas contradições, tendo como base a realidade em que está inserido, de modo a ajudar a desenvolver uma educação a serviço das relações democráticas e que prepare cidadãos que sejam portadores de um pensamento crítico.

Nesse sentido, podemos afirmar que não existe um modelo de formação, mas modelos que se diferenciam segundo as concepções de educação e de sociedade existentes para cada momento.

Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p.166).

Assim, tanto a concepção de educação quanto a maneira de formar professores foi mudando ao longo dos anos. Ainda de acordo com Kuenzer (1999), a pedagogia⁶ até então dominante organizada a partir do taylorismo / fordismo, tinha por finalidade atender às demandas educacionais de trabalhadores e dirigentes, devido as dicotomias intelectuais e instrumentais, uma vez que as relações de classe bem delimitadas, determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

O taylorismo / fordismo organizava o mundo da produção em fábricas que concentravam grande número de trabalhadores, a produção era em massa, através da linha de montagem e de produtos homogêneos, fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução no processo de trabalho, estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada (ANTUNES, 1997).

Para atender às necessidades de uma sociedade rígida, com normas e comportamentos bem estabelecidos, a base taylorista / fordista originou enfoques pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. Entre esses enfoques, estão as escolas tradicional, nova e tecnicista, que traduzem também enfoques da prática pedagógica.

Esses três enfoques foram classificados como Pedagogia Liberal, porém esse termo liberal não tem sentido de “avançado”, “democrático” ou “aberto”. A doutrina liberal apareceu para justificar o sistema capitalista, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

A Pedagogia Liberal entende que a escola tem a função de preparar os

⁶ A palavra pedagogia refere-se, nesse caso, à maneira de ensinar.

indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional, evoluiu para a pedagogia renovada, também chamada de escola nova ou ativa, e caminhou para o tecnicismo. Todavia, elas não foram se substituindo, pois conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 1985).

A Pedagogia Tradicional vem no primeiro momento com um ensino assumido pelos jesuítas, é somente a partir da Proclamação da República que o ensino passa a ser laico com influência do positivismo. A prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor de maneira igual a todos os alunos, desde que se esforcem, quem não conquistar seu lugar junto aos mais capazes deve procurar o ensino mais profissionalizante. Tem por base o ensino enciclopédico, método dedutivo e a memorização dos conteúdos, sendo a aula expositiva o procedimento mais utilizado. A avaliação é rigorosa e centrada na reprodução dos conteúdos; a relação entre professor e aluno é verticalizada e autoritária, com posições hierárquicas bem demarcadas, onde o aluno deve fazer poucas perguntas e prestar atenção, calado, ao que o professor diz.

A Escola Nova surge a partir da década de 30, no começo do processo de industrialização. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. A prática docente deve instaurar uma vivência democrática, em que não há lugar privilegiado para o professor, pois ele tem a função de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno; quando o professor intervém, é para dar forma ao raciocínio dele. O método de ensino é livre, a ideia é “aprender fazendo” ou “aprender a aprender”, em que é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito; a relação professor - aluno é horizontal e sem hierarquia e o aluno tem total liberdade para gerir sua própria aprendizagem, o próprio professor é considerado um aprendiz (ROMANOWSKI, 2007).

A escola tecnicista teve bastante aplicação no Brasil durante a Ditadura Militar de 64. À educação escolar cabia a função de organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes, conhecimento específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social. No enfoque tecnicista ocorre a valorização da técnica aplicada ao ensino e enfatiza a atividade instrumental do professor, em que este tem que dominar a matéria ensinada,

conhecer técnicas para direcionar atividades didáticas e cabe aos alunos realizarem as atividades propostas pelos professores; a avaliação é feita através de testes padronizados.

O tecnicismo tem como uma de suas principais características a divisão do trabalho na escola; o professor recebe manuais de ensino e um planejamento pronto para aplicar em suas aulas, assim como as avaliações a serem aplicadas aos alunos. O trabalho docente tem a função principal de treinar os alunos para um bom desempenho, a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, em que debates, discussões e questionamentos são desnecessários, assim como são pouco importantes as relações afetivas no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Romanowski (2007), as licenciaturas e a maneira como foram concebidas têm muito dessas características. Foram criadas no Brasil nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, mais especificamente a partir de 1934, quando para atuarem no ensino ginasial, no ensino médio, clássico, os professores passaram a ser formados nos cursos de licenciatura.

Os professores formados nos cursos de licenciatura possuíam o mesmo estatuto profissional dos profissionais liberais, inclusive na sua remuneração. Segundo a autora, até 1960, a organização curricular desses cursos seguia o esquema conhecido com “3+1”, que consistia em cursar o bacharelado (disciplinas específicas nos três primeiros anos) e disciplinas pedagógicas (no último ano).

As licenciaturas na universidade não tinham currículos desenvolvidos com base em projeto pedagógico próprio desde 1975. Isso porque antes a licenciatura era um complemento de bacharelado como em todo país, e assim, o lugar do conhecimento educacional se configurava de um conjunto de disciplinas como complemento pedagógico à formação de bacharel, para que ele assim se tornasse professor ou professora. (ROSA, 2006, p.90).

Essa maneira de conceber a formação docente está em consonância ao que a literatura educacional chama de modelo da racionalidade técnica, em que, segundo Pereira (1999), o professor é visto como um técnico, que reproduz com rigor, em sala de aula, o que aprendeu com as disciplinas científicas e as disciplinas pedagógicas, sendo o estágio supervisionado um momento ímpar para aplicar tais conhecimentos.

Várias são as críticas acerca desse modelo, como a crítica pela

separação entre a teoria e a prática, prioridade à formação teórica em detrimento da formação prática, a prática como reprodução de modelos e sem reflexão, entre outros.

Atualmente, esses enfoques pedagógicos são caracterizados como obsoletos, embora ainda possam ser encontrados nas escolas e nas práticas dos professores. Seguindo a classificação de Romanowski (2007), entraram em cena outros enfoques como o construtivismo, o sociocultural e o enfoque crítico.

O Enfoque Construtivista entende que o desenvolvimento é construído pela interação entre sujeito e objeto, decorrente de transformações de esquemas internos; a aprendizagem, nesse caso, se fundamenta na proposição de situações problemas em que o aluno passa por um processo de desequilíbrio, até chegar ao equilíbrio, que se junta com processos anteriores e aí ele aprende. Ou seja, o aluno tem uma estrutura mental organizada, ao entrar em contato com situações-problemas, ocorre um desequilíbrio daquilo que já sabe, então essa situação vai ser corrigida e assimilada, entrando em novo estágio de equilíbrio, até que novas situações apareçam.

Nesse caso, o método de ensino mais utilizado é a problematização, em que o próprio aluno conserve, amplie e enriqueça seu repertório de informações e possa reconstruir-se como aprendiz, o professor tem um papel importante nesse processo, inclusive no que diz respeito à atividade e a motivação.

O enfoque sociocultural “[...] compreende a prática docente como reflexão para reconstrução ou transformação social. Propõe o ensino como atividade crítica, em que o professor atua para realizar a análise de suas atividades” (ROMANOWSKI, 2007, p.54).

Nesse enfoque, o conhecimento é construído nas interações das pessoas com o meio e com os outros indivíduos, em que o processo de comunicação é primordial na relação ensino-aprendizagem. Sendo assim, na educação escolar, um professor desempenha um papel muito importante, pois o desenvolvimento do aluno vai depender do meio em que está inserido; nesse sentido cabe ao professor criar situações para que o aluno se desenvolva autonomamente.

No que diz respeito ao Enfoque Crítico, a autora afirma que tem como principal objetivo contribuir para a mudança da sociedade; sendo os professores responsáveis por toda prática pedagógica, principalmente pelo planejamento das aulas. Além disso, devem levar em consideração a diversidade dos alunos e confrontar-se com a desigualdade social.

Duas vertentes fundamentais são constituídas na prática pedagógica. Uma delas tem por objetivo de análise dos problemas da prática a partir das contradições geradas na reestruturação da sociedade capitalista. Pressupõe como alternativas as geradas pelo processo de relações estabelecidas na sala de aula para o enfrentamento das contradições existentes. A outra busca como alternativas proposições advindas de programas definidas para a transformação social (ROMANOWSKI, 2007, p.54).

Esses três últimos enfoques superam a visão reprodutivista da educação e da escola e as colocam em um nível extremamente importante para a promoção da cidadania e emancipação dos alunos, pois essas visões de educação escolar trazem implicações e responsabilidades à prática pedagógica; uma vez que o professor pode tanto contribuir para emancipar como para não emancipar o aluno.

Levando em consideração essa maneira de ver a situação ensino-aprendizagem é que surgem algumas tendências⁷ que propõem determinadas perspectivas para a formação de professores no Brasil que, de acordo com Ghedin (2009), devem ser apresentadas a partir de seus conceitos centrais, que são: saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação⁸.

Na concepção deste autor, o conceito de saber aparece como elemento fundante no processo formativo do professor, pois ele revela uma preocupação de caráter mais epistemológico e ainda se preocupa com os conteúdos e métodos do processo formativo.

Entretanto, não é qualquer conjunto reunido de saberes que faz de uma pessoa um professor, nesse sentido, cada professor deve carregar consigo um conjunto de saberes que vão constituir sua prática profissional. Metodologicamente, Pimenta (2005) classifica os saberes docentes em: saberes da experiência, saberes específicos e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles adquiridos ao longo da vida do aluno, pois quando estes chegam aos cursos de licenciatura já tem saberes sobre o que é ser professor e aqueles adquiridos durante o exercício cotidiano de ser professor.

⁷ Neste estudo a palavra tendência esta sendo empregada como um conjunto de características diferenciadas que procuram propor uma formação, ou desenvolver uma determinada perspectiva de formação (GHEDIN, 2009).

⁸ Cada um desses conceitos origina uma tendência de formação que pretende ser o oposto do modelo da racionalidade técnica.

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 2005, p.20).

Os saberes específicos se referem aos conteúdos disciplinares, são importantes do ponto de vista que não se pode ensinar aquilo que não se sabe, portanto é extremamente significativo que o futuro professor se aproprie significativamente daqueles conteúdos que deverá repassar aos seus alunos.

Apropriar-se significativamente é, além de saber determinado conteúdo, analisá-lo, confrontá-lo e contextualizá-lo, ou seja, não é só uma questão de ensinar, mas como, o que e porque ensinar. A autora afirma que “discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas [...] no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de Licenciatura” (PIMENTA, 2005, p.23).

Assim, vem à tona a importância dos saberes pedagógicos, pois estes oferecem direcionamento e intencionalidade ao ato de ensinar. Sobre eles, Pimenta (2005, p. 27-28) conclui:

Os valores pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois, esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma composição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Ou seja, os saberes pedagógicos colaboram com a prática quando consideram quais são os fundamentos que iluminam e direcionam esta prática. Para tanto, o professor deve ter consciência das teorias que fundamentam suas ações. Então, ganha destaque o conceito de reflexão na formação de professores.

De acordo com Ghedin (2009) o conceito de reflexão é central não só no processo de formação de professores, mas no processo de formação humana, pois nos possibilita fazer perguntas, pensar, problematizar o estado das coisas, a situação em que nos encontramos, contrariando o sistema político-econômico capitalista que mantém um modo único de pensar, domesticando o pensamento e o ser humano.

Nesse caso, concordamos que o processo reflexivo é importante na formação de professores, no sentido de que pode ajudá-los a perceber que o

processo ensino-aprendizagem não é neutro, nem mecânico; o professor deve participar de todas as etapas do planejamento e como afirma Paulo Freire (1996) ter consciência do que faz, porque faz e como faz, que ele planeje todos os passos do processo ensino-aprendizagem, desde o diagnóstico da situação até as suas ações.

É importante que todos os profissionais da educação trabalhem e reflitam em grupo, para que as decisões pedagógicas deixem de ser verticais e o professor sinta-se responsável pelo processo pedagógico como um todo, sem cair na armadilha da reflexão pela reflexão, uma contemplação daquilo que é feito, mas um pensamento crítico que lhe permita aprimorar o trabalho pedagógico.

É claro que há um limite neste conceito de reflexão dentro do processo de formação de professores, que é a tecnicização do conceito, porque não há técnica para refletir e pensar o mundo, a realidade e a nós mesmos, a reflexão é um modo de ser, um modo permanente de situar-se diante do mundo (GHEDIN, 2009).

No entanto, com um processo de formação mais humanizador, que supere o modelo da racionalidade técnica acreditamos ser possível levar os licenciandos a um processo de formação mais crítico. Nesse contexto, ganha espaço a pesquisa, cuja importância dentro do processo formativo tem sido muito discutida.

A pesquisa oferece a oportunidade do futuro professor não ser apenas um mero consumidor do conhecimento científico já existente, mas de ser um produtor de seu próprio conhecimento, estabelecendo relações entre a teoria e a sua prática.

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre atividade docente escolar [...], mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência (PIMENTA, 2005, p.25, grifo da autora).

No que diz respeito às competências, deixaremos para comentá-las no próximo capítulo, pois sendo uma tendência educacional contemporânea se faz bastante presente nos documentos oficiais que serão, posteriormente, discutidos.

Sendo assim, entendemos que o modo de formar os professores é determinante na forma de agir e pensar de cada profissional, isto é, influencia diretamente no seu agir pedagógico, Ghedin (2009, p. 23) coloca que “em geral o educador vai ensinar da mesma maneira que aprendeu na universidade”.

Nesse sentido, temos que olhar atentamente ao processo de formação de professores, pois são esses cursos que determinam e fundamentam em grande parte, a prática e o perfil do profissional do ensino. Temos o entendimento de que para além dos cursos de formação, os próprios professores vão adequando sua prática profissional, ao longo dos anos, de acordo com sua concepção de educação, sociedade, ensino-aprendizagem, seu gosto pela profissão, suas condições de trabalho, sua remuneração, entre outros fatores.

Mas, nos é evidente também, que os cursos de formação podem ajudar os professores a enxergar além do aparente, a entender que questões aparentemente simples, podem ter causas complexas. Nesse sentido, seria fundamental o curso de formação fornecer uma consistente base pedagógica aos seus futuros professores, pois é importante ao profissional da educação estar ciente do que ocorre em sua sala de aula.

As questões aqui levantadas são válidas para todos os cursos de licenciatura, mas o que dizer especificamente da formação do professor de Língua Portuguesa⁹? Selbach (2010, p. 35) afirma que “[...] ensinar Língua Portuguesa é bem mais que cumprir a ação profissional, mas também o assumir de um comprometimento com a democratização social e cultural”, ou seja, a linguagem como atividade discursiva e domínio da Língua como sistema simbólico são instrumentos indispensáveis de participação social.

No entanto, alguns estudos ainda apontam para um ensino da língua materna de forma mecânica e descontextualizada, como destaca Antunes *apud* Vidal e Bezerra (2012, p. 87):

Um exame mais cuidadoso de como o ensino da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada.

A persistência de um ensino descontextualizado pode ser o resquício de uma formação docente que, como já colocamos aqui, era baseado em um modelo

⁹ Não temos a intenção de hierarquizar as disciplinas escolares, colocando a Língua Portuguesa como a mais importante. Apenas queremos mostrar que é pelo adequado processo ensino-aprendizagem da língua materna, que se abre um mundo de possibilidades aos alunos, pois “[...] a língua é compreensão e escuta, é fala e interlocução e escrita, é pensamento e, portanto, é vida” (SELBACH, 2010, p.37).

da racionalidade técnica, no qual o futuro professor também aprendia seu ofício de forma descontextualizada, além disso, o tempo e o espaço em que estamos atualmente mudou, o tipo de ensino de Língua Portuguesa que era considerado eficaz no passado, não atende mais com a mesma eficácia as exigências educacionais atuais.

Nesse sentido, a seguir iremos entender como essas concepções foram se configurando ao longo dos anos no Curso de Letras.

2.3 Configurações e Concepções de Formação no Curso de Letras: um pouco de história

Os primeiros Cursos de Letras aparecem no Brasil nos anos de 1930, mais especificamente em 1934, na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de Minas Gerais (FIORIN, 2006).

De acordo com o autor, na base dessas criações se confrontavam três concepções pedagógicas distintas: a liberal democrática, base da criação da Universidade do Distrito Federal (extinta em 1939); a liberal elitista, base da criação da Universidade de São Paulo e a autoritária, base da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

A história do Curso de Letras no Brasil se funde à história da Universidade de São Paulo - USP, pois esta foi criada em pelo Decreto 6.283, em 25 de janeiro de 1934, quando também foi criada a Faculdade de Filosofia dividida em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras, sendo esta última dividida em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras.

Segundo Romanelli (1978), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a ser a medula do sistema da Universidade de São Paulo, onde seriam ministradas todas as disciplinas básicas, tendo como objetivo a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa.

A criação da Universidade e da Faculdade se destinava a criar uma nova elite no Brasil, que assumisse a liderança no país e o tirasse do atraso nacional, por isso ela seria laica e pública, em que os professores (trazidos da Europa)

trabalhariam em tempo integral, dedicados às atividades de docência e de ensino, sendo a união da docência e pesquisa a base da concepção da nova universidade, ficando a cargo das escolas profissionais os trabalhos práticos (FIORIN, 2006).

Nesse momento a então criada e instalada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar do “refúgio do espírito crítico e objetivo”, “do universal”, “da cultura livre e desinteressada”. [...] capazes de superar a visão profissional e técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores até então. (HEY; CATANI, 2006, p. 300).

Todavia, ainda de acordo com Hey e Catani (2006), esta concepção logo entra em conflito com as escolas tradicionais de Direito, Engenharia e Medicina, que enfatizavam a formação profissional e não tinham uma visão para “cultura humanística”.

A FFCL deveria ser uma espécie de universidade dentro da universidade, com cursos básicos, comuns e propedêuticos nela centralizados. Além disso, deveria orientar e assegurar às demais escolas, faculdades e institutos os novos padrões de ensino e pesquisa básica e aplicada, bem como realizar a interação dos cursos e das atividades docentes de toda USP.

Ainda segundo Hey e Catani (2006), por vários motivos, o modelo pensado originalmente para a FFCL jamais foi implementado. Um deles seria o clima hostil que se forjou entre os professores estrangeiros, que tinham ideias diferentes sobre qual concepção de ensino deveria ser seguida pela FFCL. Sendo assim, no final dos anos de 1930 já se vislumbrava a impossibilidade de o modelo proposto para FFCL tornar-se parâmetro para todas as unidades, “sendo que até os anos de 1960 há movimentações no sentido de ajustes organizacionais ao lado de mudanças no estatuto legal da universidade” (HEY; CATANI, 2006, p. 302).

No que diz respeito ao Curso de Letras, num primeiro momento sua seção era organizada em dois Cursos: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras (que compreendiam as línguas e literaturas: francesa e italiana). Mas em 1939, com a Faculdade de Filosofia tendo que se adaptar ao Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939, a seção de Letras passa a constituir-se dos cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas; sendo que em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e

Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã; cujo padrão se manterá até 1962, quando com base no Parecer 283/62, do Conselheiro Valnir Chagas, reorganizam-se os Cursos de Letras do Brasil (FIORIN, 2006).

Esse parecer estabeleceu que os estudantes do Curso poderiam bacharelar-se ou licenciarse em Português e respectivas literaturas; numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas ou em Português e respectivas literaturas e numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas; criou o chamado Currículo Mínimo Federal, composto de cinco matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística) e mais três escolhidas dentro de um elenco. O espírito do parecer era estabelecer a existência de um Curso de Letras com diferentes habilitações¹⁰.

Em São Luís, no Maranhão, o primeiro Curso de Letras tem sua origem ligada à criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, instituído em 1952, criado pelo Decreto 32.606, de 23 de abril de 1953, (DOU 28.04.53), e reconhecido pelo Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Sua criação foi o resultado de um conjunto de esforços da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís.

A estrutura curricular do Curso foi constituída por um Currículo Mínimo normatizado pela Resolução S/Nº/62-CFE de 19.10.62, Parecer Nº 283/62-CFE. A seguir, foi constituído por Currículo Pleno, regulamentado pelas seguintes Resoluções: Resolução Nº 09/86-CONSUN, de 25.05.86; Resoluções nº 01/90, nº 06 e, 07/93 e 09/94- CONSUN.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a princípio funcionavam as áreas de Línguas Neolatinas e Anglo-Germânicas, com Francês, Inglês, Espanhol, Latim e Português; sendo incluída, posteriormente, a Língua Italiana. O Curso oferecia duas habilitações: o Bacharelado (3 anos) e a Licenciatura (1 ano), adotando o esquema conhecido como “3+1”.

De acordo com Bonfim (2007), mesmo com a criação da Fundação Universidade do Maranhão, dez anos depois – atual Universidade Federal do Maranhão, o Curso de Letras continuou vinculado à Faculdade de Filosofia, até 1970, quando é desmembrado e passa a fazer parte do Instituto de Letras e Artes –

¹⁰ Disponível em: <<http://www.dlm.ffcl.usp.br/onde/859>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ILA, que com a Lei da Reforma Universitária, a Lei 5540/68, é desmembrado em dois Departamentos Acadêmicos: o de Estudos Luso-Brasileiros e o de Letras, Artes e Comunicações.

O Curso de Letras compreendia o Departamento de Estudos Luso-Brasileiro (DELB) e o Departamento de Letras (DEL), posteriormente DELER. Mais tarde, com a construção do Campus, no Bacanga e com a criação dos Centros, o Curso de Letras passou a integrar o Centro de Estudos Básicos, hoje Centro de Ciências Humanas.

Dentre as várias mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos no Curso de Letras, a considerada maior é a reformulação curricular aprovada pela Resolução nº 09/86 – CONSUN, em 25 de maio de 1986, que extingue a oferta do Bacharelado, passando a oferecer apenas a Licenciatura em Letras.

A partir daí, 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.

Com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos de graduação, dentre eles, o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1363/2001, foi elaborado, em 2005, o Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso de Letras da UFMA, em que o Curso permanece organizado em habilitações e com a seguinte denominação: Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas literaturas.

No entanto, em conformidade com o Parecer CNE/CES nº 223/2006, que afirma que não pode haver habilitação nos Cursos de Letras, atualmente, essa habilitação foi desmembrada em três Cursos, são eles: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês; cada um com suas respectivas literaturas; passando a serem ofertados desde 2011. No entanto, já existe uma discussão sobre uma possível reinserção do Bacharelado.

Atualmente, o Curso de Letras da UFMA (alvo do nosso estudo), funciona no Campus do Bacanga, no Centro de Ciências Humanas, no turno matutino. Possui no quadro docente de seu departamento, 35 professores efetivos, sendo: 14 professores doutores, 1 professora pós-doutora e 18 mestres, dos quais 07 estão em processo de doutoramento, além de 09 professores substitutos, sendo o seu

Colegiado formado por 8 professores

De acordo com sua Coordenação, em 2012 (semestre 2012.2), o Curso possuía um total de 346 alunos ativos, assim distribuídos: 168 alunos em Letras Português/Inglês, 122 alunos em Letras Português/Espanhol e 56 alunos em Letras Português/Francês.

Segundo a Pró-Reitoria de Pesquisa, o Departamento de Letras possui 07 Projetos de Pesquisa em andamento, são eles:

1. Ficção Científica e Sociedade, sob a coordenação da Professora Naiara Sales de Araújo Santos;
2. Linguagem, História, Memória: um estudo discursivo sobre a produção de sentidos na construção de identidades, sob a coordenação da Professora Ilza do Socorro Galvão Cutrim;
3. História da Literatura Maranhense, sob a coordenação do Professor José Dino Costa Cavalcante;
4. Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas (NUPETS), sob a coordenação da Professora Veraluce Lima dos Santos;
5. Dicionário Toponímico-Cultural do Município de São Luís, sob a coordenação da Professora Terezinha de Jesus Baldez e Silva;
6. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Cultura e Identidade, sob a coordenação da Professora Márcia Manir Miguel Feitosa;
7. Atlas Linguístico do Maranhão (Projeto ALIMA), sob a coordenação da Professora Conceição de Maria de Araújo Ramos.

Além disso, o Curso de Letras da UFMA desenvolve 03 Projetos de Extensão que, de acordo com a Pró-Reitoria de Extensão, são:

1. Contos Infantis Latino-Americanos: uma caminho para o conhecimento da condição humana, sob a coordenação da Professora Marta Maria Portugal Ribeiro Parada;
2. Extretextos, sob a coordenação da Professora Mônica da Silva Cruz;
3. Núcleo de Cultura Linguística – NCL, sob a coordenação da Professora Maria Elza de Souza Bello.

Dentre os Projetos de Extensão, o NCL é o mais antigo, pois teve início 1979, com o objetivo de oferecer cursos livres de línguas estrangeiras a preços acessíveis à população maranhense de baixo poder aquisitivo, tendo em vista a crescente demanda decorrente da necessidade de aprendizagem de idiomas, tanto

para desenvolvimento intelectual quanto para atender às exigências do mercado de trabalho, o que nos mostra que é um Projeto consolidado.

No entanto, no que diz respeito à Língua Portuguesa, destacamos o Projeto de Pesquisa ALIMA e o Projeto de Extensão Entretextos, pois ambos estão voltados para o conhecimento da realidade da Língua Materna.

O Projeto de Pesquisa ALIMA tem como um dos seus objetivos oferecer subsídios ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e uma melhor interpretação do português do Brasil. Já o Projeto de Extensão Entretextos tem como objetivo despertar alunos de escolas públicas para atividades de leitura e produção de textos, e levá-los a perceber não apenas o caráter prático/científico dessa atividade, mas, também, o seu papel enquanto sujeito leitor que pode tomar consciência da importância do que aprendeu e aplicar em seu cotidiano.

Vale destacar o projeto MELP, que é desenvolvido pelo Mestrado em Educação da UFMA, em articulação com o Curso de Letras, com a colaboração das Professoras Doutoras Sônia Almeida e Marize Barros Rocha Aranha, ambas do Departamento de Letras e das graduandas Gabriella Alves Ferreira e Joeline Santana de Melo.

No Maranhão, o Curso de Letras é oferecido por 11 instituições¹¹, sendo 7 Instituições atuando na modalidade Presencial, são elas: FAMA (atualmente pertencente a rede Pitágoras), FAP, CESSF, IESM, UNICEUMA, UEMA E UFMA; e 4 Instituições atuando na modalidade à Distância, dentre elas: UNINTER, ULBRA, UNIMES e UNOPAR¹².

É interessante ressaltar que no ato da criação do Curso de Letras no Brasil, a questão que gerava polêmica era se o Curso deveria ser voltado para uma apreciação da cultura humanística ou se deveria estar voltado para o desenvolvimento profissional.

Embora essa questão tenha sido resolvida há algumas décadas, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras deixam bem claro qual o sentido do Curso. O documento afirma:

¹¹ Centro Universitário Internacional – UNINTER; Faculdade Atenas Maranhense – FAMA; Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP; Faculdade Santa Fé – CESSF; Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM; Universidade do Ceuma – UNICEUMA; Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES; Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

¹² Dados extraídos do Ministério de Educação. Disponível em: <<http://www.emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade (BRASIL, 2001, p. 29).

Nesse sentido, os Cursos de Letras devem ter uma estrutura flexível que faculte ao profissional em formação opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; crie oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dê prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promova articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.

Essas Diretrizes estão em consonância com os princípios da Reforma do Estado que foram aplicadas no Ensino Superior, como a flexibilização, tanto da organização dos Cursos quanto dos currículos em razão do mercado de trabalho que, como já discutimos nesse estudo, ressalta que somente profissionais dinâmicos e flexíveis serão capazes de responder eficientemente aos problemas decorrentes do emprego.

No que diz respeito à Licenciatura, alvo do interesse dessa pesquisa, as Diretrizes para o Curso de Letras propõem: “No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p. 31). Ou seja, deve ser dada a relevância necessária aos saberes docentes.

Esse destaque aos saberes docentes está intimamente vinculado às mudanças na concepção de ensino, que não mais é concebido com uma simples transmissão de conteúdo. Mas a questão é como estão sendo preparados os professores para o atual momento pelo qual passa a educação brasileira, onde o Estado exige resultados satisfatórios por um lado e investe cada vez menos na educação.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas, podemos observar uma prática baseada no ensino da gramática, com exercícios descontextualizados, muito mais voltados à identificação e classificação, como nos aponta Antunes (2003, p. 19.):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Essa constatação é suficiente para reacender uma preocupação em torno da formação do professor de Língua Portuguesa e em torno dos saberes docentes que estão presentes nos Cursos de Letras.

Nesse sentido, a seguir iremos refletir sobre esses saberes docentes, sobre saberes pedagógicos e como se relacionam com as concepções de linguagem.

3 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda atividade educativa formal, isto é, a educação desenvolvida na escola, envolve saberes docentes variados. No entanto, dois saberes nos parecem primordiais na situação de ensino-aprendizagem, são eles: os saberes específicos e os saberes pedagógicos.

É de praxe que no seu planejamento, o professor selecione o conteúdo antes de selecionar sua estratégia de ensino, ou seja, geralmente o professor escolhe o conteúdo que vai ensinar e a partir daí pensa na metodologia que vai utilizar para ensinar tal conteúdo.

Entendemos que esse planejamento acontece em toda atividade educativa mesmo que de forma intuitiva. Nesse sentido, é legítimo afirmar que os saberes pedagógicos mantêm uma interrelação com os saberes específicos e que em uma atividade um saber nunca está desvinculado do outro.

No que se refere ao professor de Língua Portuguesa, que tem como objeto de ensino a nossa língua materna não é diferente, como nos alerta Antunes (2003, p. 39, grifo da autora):

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetivos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Sendo assim, embora esse estudo trate especificamente da formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, não podemos falar dos seus saberes pedagógicos sem que tenhamos clara a concepção de linguagem que se relaciona com tais saberes.

É importante lembrar que fizemos a opção por uma concepção crítica de educação, então é coerente que a definição de saberes docentes, pedagógicos e a concepção de linguagem, por nós abordados a seguir, possa dialogar com essa concepção de educação.

3.1 Saberes Docentes: saberes pedagógicos em foco

Como uma atividade histórica e temporal, podemos dizer que a tarefa de ensinar é atualmente uma tarefa bem mais complexa do que fora no passado. Levando em consideração essa complexidade é que o conceito de saber docente aparece como elemento fundante no processo formativo do professor.

No entanto, apesar de parecer ser um elemento novo na formação de professores, esses saberes existem desde a própria origem da profissão, pois os professores sempre precisaram desses saberes para sua própria existência enquanto profissionais. Então, o que há de novo nesse conceito é a relação entre saber e formação, conhecimento e educação, que se transformou (TARDIF, 2010).

Segundo o autor, na longa tradição intelectual ocidental, os saberes baseados na racionalidade possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca, ou seja, só a apropriação e posse desses saberes já garantiam sua virtude pedagógica e sua ensinabilidade, como por exemplo, os saberes filosóficos tradicionais ou a doutrina cristã, que o autor denomina de saberes-mestres¹³.

Observamos que atualmente esses saberes-mestres não existem mais, pois nenhum saber por si só é formador, pois, como assevera Tardif (2010, p. 43) “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”.

Essa “nova” relação dos professores com o saber faz com que ele seja tão importante no processo de formação de professores, pois traz consigo uma preocupação tanto de caráter epistemológico, quanto de caráter metodológico.

Nesse sentido, utilizaremos nesse estudo o conceito de Tardif (2010, p. 36), para saberes docentes, a saber: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos, da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Como podemos perceber, a questão do saber ocupa um lugar estratégico na formação de professores que ainda, de acordo com o autor, intervém em pelo menos dois níveis da formação: sendo o fundamento da qualificação profissional e sendo a própria matéria do processo do trabalho educativo, uma vez que esse trabalho objetiva a transmissão e a aquisição de saberes por parte dos alunos.

¹³ Saberes-mestres são saberes cujo conhecimento já garantia o valor pedagógico do professor e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo.

Nesse sentido, os professores se apropriam de saberes que vão legitimá-los como profissionais, ao mesmo tempo em que esses saberes serão seu “material” de trabalho. A questão reside na maneira como esse professor vai lidar com esses saberes e como vai transmiti-los aos seus alunos do ensino básico.

Conforme já vimos no tópico 2.2 as concepções de ensino mudaram ao longo do tempo e hoje advoga-se a favor de um ensino que além de preparar o aluno ensinando o que historicamente a sociedade exige, prepare-o para ser portador de uma consciência crítica e lhe capacite para entender as contradições da sociedade em que vive, o que muda totalmente a maneira como o professor deve lidar com o processo ensino aprendizagem.

Assim, entra em cena a importância dos saberes pedagógicos no processo de formação do professor, pois entendemos que esses saberes podem oferecer aos futuros professores uma gama de conhecimentos que os possibilitará entenderem essa concepção de ensino que julgamos ser a que atende melhor aos alunos na atualidade.

Nesse sentido, utilizaremos a concepção dada por Tardif (2010, p.37) para saberes pedagógicos:

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, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

De acordo com o autor, os saberes pedagógicos sempre se articulam com as ciências da educação, sendo assim, entendemos que por estes saberes oferecerem uma gama de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos acerca da educação, é certo que eles direcionem a prática do professor a uma determinada concepção de educação.

Sabemos que é, principalmente, no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação e com as ideologias pedagógicas, o que traz uma certa responsabilidade às instituições formadoras, no que diz respeito ao tipo de profissional que quer formar, pois cabe às instituições formadoras e ao Estado definir, selecionar e controlar a seleção de saberes

curriculares e disciplinares. Aos professores cabe apropriar-se desses saberes, ao longo da sua formação, como normas e elementos da sua competência profissional, sancionada pelo Estado e pela instituição formadora.

Com efeito, se advogamos a favor de uma concepção crítica de educação, advogamos também que as instituições formadoras ofereçam um conjunto de saberes pedagógicos que possam embasar uma prática de ensino correspondente a essa concepção de educação. Pois, como já afirmamos em tópico anterior, é muito provável que o professor vá ensinar da mesma forma que aprendeu na universidade.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem é muito importante nas universidades e instituições formadoras, seria interessante “fugir” daquele modelo tradicional de ensino, em que o professor explica o conteúdo numa palestra, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo¹⁴, para que os professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo apenas transmitido, mas sim, como algo que está sendo construído.

Sobre isso, Anastasiou (2010, p. 37) nos alerta:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isso somente será possível num clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima de compartilhar.

Entendemos que mais do que falar sobre os saberes pedagógicos e tentar repassá-los por meio de palavras, a maneira como os futuros professores são ensinados retrata mais eficazmente que tipo de saberes pedagógicos estão sendo mobilizados em determinada aula.

Eis algumas características do ensino universitário que exigem uma ação docente diferenciada da praticada tradicionalmente e que mobiliza inúmeros saberes pedagógicos rumo a uma construção científica e crítica do conhecimento (ALMEIDA; PIMENTA, 2009):

a) Propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e

¹⁴ Não queremos dizer que essa forma de ensino é completamente inválida, o que queremos dizer é que formar professores prioritariamente nesse formato de aula, provavelmente não viabiliza a mobilização de conhecimentos pedagógicos que os levem a uma prática profissional crítica.

técnicas científicas que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente, ou seja, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade;

- b) Considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação da visão e da formação fragmentada;
- c) Conduzir a autonomia progressiva do aluno na busca de conhecimento;
- d) Desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos de formação;
- e) Desenvolver a capacidade de reflexão;
- f) Substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdo por um ensino que se constitui em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos;
- g) Integrar vertical e horizontalmente a atividade de investigação à atividade de ensino do professor;
- h) Criar e recriar situações de aprendizagem;
- i) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle;
- j) Conhecer os universos culturais e de conhecimento dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Entendemos que a mobilização desses saberes pedagógicos por parte dos professores universitários, os fazem profissionais reflexivos, críticos e competentes no que diz respeito à sua disciplina, pois conseguem explicitar seu sentido, seu significado e sua contribuição no processo de formação dos futuros professores.

Esse tipo de ensino indica alguns saberes pedagógicos necessários aos professores da educação básica na atualidade¹⁵. Libâneo (1998) destaca alguns saberes pedagógicos que consideramos mais de cunho teórico-ideológico. Entre eles estão:

¹⁵ Sabemos que quando elencamos os saberes pedagógicos corremos o risco de reduzi-los a quantidade exata, quando temos a consciência de que suas possibilidades são inúmeras, no entanto, temos a intenção de indicar aqueles que no momento consideramos essenciais a uma educação de qualidade.

- a) Assumir o ensino como mediação;
- b) Praticar a interdisciplinaridade;
- c) Possibilitar aos alunos uma perspectiva crítica dos conteúdos;
- d) Desenvolver nos alunos uma capacidade comunicativa;
- e) Respeitar os alunos nas suas diferenças, observando o contexto da sala de aula;
- f) Incluir a dimensão afetiva no exercício da docência;
- g) Desenvolver a ética junto aos alunos;
- h) Estar atento às possibilidades das novas tecnologias;
- i) Refletir sobre seu desempenho enquanto professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica, elenca alguns saberes pedagógicos que também consideramos importantes, que são mais de caráter prático. Entre eles estão:

- a) Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- b) Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger os mais adequados, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- c) Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- d) Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- e) Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- f) Utilizar estratégias diversificadas de avaliação, de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.

A mobilização desses e de outros saberes pedagógicos não é universal, mudam de maneira geral de acordo com as demandas da sociedade na qual estão inseridos e de maneira mais específica de acordo com os Cursos de Licenciatura, do

campo de ação próprio das áreas de saber desenvolvidas, bem como do Projeto Político Pedagógico que estabelece a identidade de cada Curso.

3.2 Concepção Interacionista de Linguagem e suas Implicações Pedagógicas

Durante muito tempo a Língua Portuguesa foi utilizada como instrumento de exclusão, para calar a voz daqueles que “não sabiam falar” o português correto, leia-se falar de acordo com a norma culta ou norma padrão. Em que pese as mudanças políticas, sociais e econômicas pelas quais passou nosso país, onde as classes populares foram ganhando voz, ainda percebemos a Língua Portuguesa e mais especificamente seu ensino ainda muito vinculado a uma prescrição gramatical, com um padrão único que define o certo e o errado, sendo o correto o português utilizado pelos falantes cultos, ou seja, os usos linguísticos das classes privilegiadas.

Isso se deve ao fato de que no Brasil a Língua foi estruturada com base na realidade escrita e falada de Portugal por determinadas classes sociais, estruturada para ter um padrão e a única cabível para a escrita e para fala pública, ou seja, para o exercício do poder.

No entanto, Bagno (2002, p. 20) afirma que essa forma de conceber a língua é equivocada, pois:

Evidentemente, não se trata propriamente de uma “língua”, mas de uma idealização nebulosa de correção linguística, a qual geralmente se dá o nome “norma culta”. Essa “norma culta” acaba sendo identificada no senso comum e na prática pedagógica tradicional, com a própria noção de “língua portuguesa” ou de “português”, numa equivocada sinonímia de graves consequências para o indivíduo e para a sociedade.

O autor aponta que esse modo de conceber a linguagem condena ao submundo do não ser todos as manifestações linguísticas não normatizadas, que são automaticamente rotuladas como erro, estigmatizando essas manifestações e condenando ao silêncio e à quase inexistência as pessoas que as utilizam.

O autor afirma que esta forma de conceber a linguagem está de acordo com a concepção abstrata, isso significa tratar a Língua como se ela existisse numa outra dimensão, supranatural, à maneira das formas da filosofia platônica, que só podem ser captadas pelo intelecto e não pelos sentidos.

É uma concepção que trabalha com abstrações, que está centrada na Língua enquanto conjunto abstrato de signos e regras, sendo desvinculado de suas condições de realização. E essa maneira de conceber a linguagem encontra abrigo na concepção tradicional de educação, o que trouxe implicações pedagógicas sérias ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Conforme Bagno (2002), essa pedagogia tradicional considera o aluno como uma tábula rasa, desprezando quase que totalmente o conhecimento de Língua que a criança já traz de sua atividade linguística no seio da família e do grupo social, desconsiderando o uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da Língua.

A escola visa tradicionalmente “consertar” a Língua do aluno, considerando-o como um “deficiente linguístico”, a quem a escola deve dar algo que ele não tem conhecimento, oferecer uma Língua digna de ser falada em público. Normalmente, a pedagogia tradicional trabalha com uma abstração-redução, ou seja, a norma culta e tenta apresentá-la como um corpo homogêneo, um produto acabado, pronto para o consumo. Sobre isso, Bagno (2002, p. 26) ainda aponta:

Essa concepção tradicional, [...] opera com uma sucessão reduções: primeiro, reduz a “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática” – mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações-relações de cada frase com as demais, e o contexto extralinguístico em que o texto falado ou escrito ocorre -, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível.

Essa concepção deu origem e revela a persistência de uma prática pedagógica que, em vários aspectos, ainda mantém um estudo reducionista da palavra e da frase descontextualizada, que como consequência, traz um quadro nada animador do insucesso escolar que se manifesta de várias maneiras.

Dentro do que chama de insucesso escolar Antunes (2003), elenca: a descoberta do aluno de que ele “não sabe português”, de que o “português” é muito difícil, que mais tarde transforma-se numa confessada ou velada aversão às aulas de português e, para alguns, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar, e estes naturalmente vão ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade, não tendo voz ou não tomando a palavra para fazer valer os seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua

volta.

Essa concepção vem sendo cada vez mais criticada pelos estudiosos da linguagem que ampliaram seu objeto de estudo, que buscam compreender a interação social através da linguagem, a relação entre Língua e sociedade, a aquisição da Língua pela criança, os processos envolvidos no ensino formal da Língua, o controle social exercido pelas ideologias veiculadas pelo discurso, dentre outros.

Refletindo sobre os processos envolvidos no ensino formal da Língua, entendemos que a escola precisa superar o ensino fundamentalmente instrumental, voltado para um padrão único, que desconsidera a grande variação linguística brasileira. Entretanto, entendemos também ser fundamental que os alunos se apropriem da chamada norma padrão e do que historicamente a sociedade construiu, mas percebendo que há variadas formas de Língua, leitura e escrita e que não há melhor nem pior, somente uma forma adequada para determinada ocasião e finalidade. Como afirma Guedes (2006, p. 14):

[...] a escola precisa adotar uma outra atitude diante do ensino de língua: em vez de tentar levar o aluno a uma adesão àquele padrão, a escola precisa propiciar-lhe o domínio da língua escrita – como leitura e como produção de texto – para que ele possa incorporar à construção de sua identidade cultural os pontos de vista e os recursos expressivos nela historicamente construídos.

Assumindo essa postura diante do ensino da Língua Portuguesa, advogamos a favor da concepção interacionista da linguagem, que seja prioritariamente funcional e contextualizada, individual e socialmente produtiva e relevante.

De acordo com Antunes (2003, p. 42), é pela concepção interacionista, funcional e discursiva da Língua, que deriva o princípio geral de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”, e que este deve ser o ponto de referência quando se quer definir todas as opções pedagógicas, desde a escolha dos objetivos, do conteúdo, a escolha das atividades e sua avaliação.

Ainda de acordo com a autora, assumir essa concepção interacionista da linguagem traz algumas implicações pedagógicas para o ensino da escrita, leitura, gramática e oralidade. Dentre as quais destacamos:

No que diz respeito à escrita, o professor deve considerar: uma escrita também de autoria dos alunos criando vínculos comunicativos; uma escrita de textos socialmente relevantes, funcionalmente diversificada, que quando possível deve ter leitores reais, contextualmente adequada e metodologicamente ajustada, adequada também em sua forma de apresentar.

No que diz respeito à leitura, o professor de português pode considerar uma leitura de textos autênticos, com uma clara função interativa ou um objetivo comunicativo; uma leitura motivada, uma leitura do todo, que leve os alunos a identificar noções-núcleo; uma leitura crítica; uma leitura da reconstrução do texto, descobrindo seu plano de organização; uma leitura diversificada, uma leitura por prazer; uma leitura apoiada no texto, que não se apoie só nas palavras expressas no texto; e uma leitura nunca desvinculada do sentido.

No tocante ao ensino da gramática, o professor de português deve ter o cuidado de levar à sala de aula: uma gramática que seja relevante; funcional; contextualizada; que traga algum tipo de interesse; que liberte, que “solte a palavra”; que prevê mais de uma norma e uma gramática que seja da Língua e das pessoas.

Por fim, no que diz respeito à oralidade, a autora coloca que o professor de Língua Portuguesa, pode intervir para que a oralidade tenha as seguintes características: uma oralidade que seja orientada para coerência global; para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação; uma oralidade voltada para suas especificidades; uma oralidade orientada para facilitar o convívio social; para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto; uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada; uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Essas implicações pedagógicas supõem uma concepção interacionista da linguagem, portanto supõem também saberes pedagógicos que podem ser discutidos na formação do professor de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que embora esse estudo trate especificamente da formação pedagógica desse professor, estamos cientes de que a formação pedagógica constitui um íntimo vínculo com a formação específica, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Ou em casos mais alarmantes, ter uma formação pedagógica revestida de novos discursos, tentando apresentar de uma maneira

inovadora conteúdos do velho programa.

Nesse sentido, entendemos que uma boa formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa, perpassa também pela capacidade de refletir nos conteúdos a serem abordados e em que tipo de ensino da Língua está levando para as escolas.

Com base nos princípios apresentados, faremos, a seguir, uma reflexão acerca da formação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, com base nas representações de graduandos e professores do Curso de Letras sobre essa formação.

4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: os saberes pedagógicos do professor de Língua Portuguesa.

Inicialmente, cabe ressaltar que nesta parte do estudo, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa.

Para tanto, primeiro, faremos a caracterização da amostra, que compreende o perfil dos estudantes do Curso de Letras, o perfil dos professores que ministram as disciplinas pedagógicas e por fim, apresentaremos as unidades temáticas selecionadas.

As unidades temáticas estão distribuídas numa sequência que tem a intenção de permitir uma visão sobre a formação pedagógica do Curso de Letras. Nesse sentido, para entender como se delinea essa formação, ancoramos nossas análises: no modelo de formação docente, nos saberes docentes, na concepção de linguagem e nos saberes pedagógicos, temas que constituem as referidas unidades temáticas.

Assim, tentamos fazer um entrelaçamento do material coletado e analisado em consonância com as nossas escolhas teórico-metodológicas.

4.1 Caracterização da Amostra

Fazem parte desta investigação 18 sujeitos, sendo 10 alunos do Curso de Letras e 8 professores que ministram as disciplinas pedagógicas também no Curso de Letras.

Dentre os alunos, 5 estão no 9º período e 5 no 8º período, sendo que estes últimos participam do PIBID, do qual comentamos na introdução deste estudo, portanto os dois grupos de alunos já estão no último ano de sua formação.

No que diz respeito aos professores, 3 deles pertencem ao Departamento de Letras e 5 pertencem a outros dois departamentos, sendo 4 do Departamento de Educação e 1 do Departamento de Informática.

4.1.1 Perfil dos Alunos

Do total dos alunos entrevistados, 8 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, portanto 80% dos formandos são do gênero feminino, o que pode nos

sugerir que ainda temos uma feminização do magistério, como nos mostra Bonfim (2007), quando aponta que esse é um fenômeno comum nos Cursos de Licenciatura, sobretudo nas áreas sociais e humanas, acontecendo quando certas profissões perdem prestígio e têm uma baixa remuneração, tornando-se menos atraentes para os homens.

Quanto à forma de ingresso no curso, 100% deles entraram pelo vestibular tradicional, dos quais 50% em 2009.1 e 50% em 2009.2. É interessante ressaltar que nesse ano de 2009 foi realizado o último vestibular tradicional na UFMA, pois a partir de 2010 o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, se tornou o único critério de seleção através do Sistema de Seleção Unificada – SiSU.

Dos 10 alunos entrevistados só um possui outra graduação em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão Escolar (especialização).

No que diz respeito à ocupação profissional, 6 deles não exercem nenhum tipo de trabalho e 4 trabalham na área, sendo assim divididos:

- a) Um professor de Língua Portuguesa;
- b) Um professor de Língua Inglesa;
- c) Um professor de História;
- d) Um professor de Língua espanhola.

O que nos chama a atenção, nesse caso, é a forma de vínculo empregatício, pois com exceção do professor de Língua Inglesa que é bolsista pelo Projeto de Extensão da UFMA, o Núcleo de Cultura Linguística, todos os outros trabalham por contrato, sendo que um dos professores tem apenas um contrato informal, firmado verbalmente, com uma promessa futura de formalização em carteira de trabalho.

Em uma análise funcionalista do processo de trabalho docente, a situação dos professores é definida por Enguita (1991), como ambígua, considerando que o magistério se move no setor das semiprofissões, que são caracterizadas por ocupações que possuem uma formação mais curta, com menos status, conhecimento menos especializado, menor autonomia e mais burocratizado, geralmente mais ocupado por mulheres, consideradas mais submissas frente aos empregadores.

Curiosamente, no exercício da docência quanto mais títulos e conhecimentos vão adquirindo os professores, mais vão se afastando do Ensino Básico e passam a compor uma outra categoria profissional, como aponta

Romanowski (2007, p. 40), “no desenvolvimento profissional dos docentes, a especialização gera um afastamento das atividades de ensino”.

Podemos afirmar que esses alunos estão sendo inseridos numa ordem profissional que precariza o trabalho docente, tanto em termos de formalização quanto em termos salariais, muito comuns em tempos de neoliberalismo, como afirma Romanowski (2007), pois se verifica que é possível o crescimento econômico sem que necessariamente ocorra uma ampliação dos postos de trabalho, desse modo, os trabalhadores aceitam condições desfavoráveis de trabalho para manter seu emprego.

Além disso, não há um rigor na exigência de requisitos para o exercício da docência, o que justifica um aluno do Curso de Licenciatura em Letras dá aula de História, fenômeno muito comum nas escolas públicas Estaduais, observado na nossa experiência como supervisora nessa rede de ensino, onde é possível encontrar professores ministrando aulas em áreas diferentes de sua formação o que fundamenta a fala de Silva (2011, p. 23), quando coloca que “ensino é ‘bico’, é improvisação”.

Toda essa situação pode alimentar uma vontade que é latente nos alunos entrevistados em seguir uma carreira acadêmica e alcançar o Ensino Superior, como sugere a fala da professora (P2) ao registrar que: “inclusive boa parte deles (dos alunos) tem vontade de fazer mestrado, doutorado, trabalhar com a pesquisa, ser professor do Ensino Superior”.

4.1.2 Perfil dos Professores

Foram entrevistados 8 professores, dos quais 6 são do sexo feminino e 2 do masculino, o que nos mostra uma predominância do sexo feminino, que pode ser explicada pelo fato de mais mulheres procurem os Cursos de Licenciatura na áreas de humanas e sociais, conforme explicamos anteriormente.

A formação inicial de todos estes professores se deu em Cursos de Licenciatura e todos possuem pós-graduação *stricto sensu*, como demonstra a tabela abaixo:

Professores	Formação Inicial	Pós-Graduação
P1L	Letras	Mestrado e Doutorado

P2E	Pedagogia	Mestrado
P3L	Letras	Mestrado e Doutorado
P4E	Filosofia	Mestrado e Doutorado
P5L	Letras	Mestrado
P6I	Ciências da Computação	Mestrado (em andamento)
P7E	Pedagogia	Mestrado
P8E	Pedagogia	Mestrado e Doutorado

Quadro 1 - Formação e Titulação dos Professores
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto aos professores ligados ao Departamento de Letras, 100% possuem uma pós-graduação *stricto sensu*, dos quais dois professores com Mestrado e Doutorado e um professor com Mestrado, fazendo parte, portanto, dos 14 doutores e 18 mestres, que compõem o quadro de docentes do Departamento do Curso de Letras.

O fato de todos os professores entrevistados apresentarem uma formação *strictu sensu*, representa um avanço para o Ensino Superior brasileiro, uma vez que, conforme Severino (2009, p. 141), “até bem pouco tempo atrás bastava o diploma de graduação para que alguém se tornasse professor universitário”. Esse avanço não é representado, para nós, pela simples titulação, mas pela produção de conhecimento e pela prática da pesquisa que é proporcionada pelo mestrado e doutorado.

O tempo de serviço docente da amostra varia entre 5 anos (tempo mínimo) e 30 anos (tempo máximo), que diminui quando comparado ao período de serviço na instituição como mostra a tabela a seguir.

Tabela 4 –Tempo de serviço docente X tempo de serviço na UFMA

Professores/Departamentos	Tempo de Docência	
	Geral	Serviço na UFMA
P1/LETRAS	30 ANOS	17 ANOS
P2/EDUCAÇÃO	06 ANOS	02 MESES
P3/LETRAS	11 ANOS	05 ANOS
P4/EDUCAÇÃO	24 ANOS	04 ANOS

P5/LETRAS	10 ANOS	02 ANOS
P6/INFORMÁTICA	07 ANOS	02 ANOS
P7/EDUCAÇÃO	-	06 ANOS
P8/EDUCAÇÃO	05 ANOS	05 ANOS

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à forma de vinculação e regime de trabalho 5 professores são efetivos, com regime de dedicação exclusiva e 3 são professores substitutos, com um regime de trabalho de 40 horas semanais. Estes trabalham em outras instituições, também como professores, sendo 1 bolsista, 1 por contrato e 1 é efetivo da Secretária de Estado da Educação, todos com uma carga horária de 20 horas semanais.

De acordo com os dados coletados, um fato que nos chama a atenção é que 100% dos professores dizem ser realizados na profissão, o que é positivo para a Educação, pois entendemos que professores felizes com o que fazem e realizados podem ser profissionais mais motivados e motivação é importante dentro dessa profissão que enfrenta problemas de várias ordens, como aponta Jesus (2000), quando afirma que só muito recentemente houve um reconhecimento de que o adequado funcionamento do Sistema Educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização profissional do professor.

4.2 Unidades temáticas

4.2.1 Modelo de Formação Docente

Por considerarmos que a formação pedagógica é parte de uma formação como um todo e que formar professores envolve inúmeras variáveis, portanto, não pode estar dissociada do contexto que a cerca, trazemos à discussão o modelo de formação docente, entendendo, assim como Severino (2001, p. 145), que a “formação profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação”.

A unidade temática modelo de formação docente trata da formação oferecida pelo Curso de Letras e indaga se esse modelo prepara adequadamente os alunos do Curso, no sentido de formar um professor que atenda aos novos desafios

do que é ser na realidade atual um professor de Língua Portuguesa, nos moldes do que já foi discutido no item 3.2.

Para tanto, o primeiro questionamento que fizemos foi sobre o entendimento dos entrevistados a respeito do modelo de formação docente.

As categorias de respostas mais encontradas na versão dos alunos, foram: padrão/molde, disciplinas pedagógicas e junção dos conhecimentos específicos com conhecimentos pedagógicos.

Essas categorias apontam para um entendimento semântico da palavra modelo, muitos deles responderam que se estávamos falando em modelo é porque deveria ser algo que se encaixa em um padrão, um molde, uma estrutura a ser seguida, privilegiando a interpretação da palavra padrão. Os alunos que entenderam o modelo de formação docente como sinônimo de disciplinas pedagógicas, possivelmente, se apegaram a interpretação de formação docente, como sugere a fala de A1:

Quando eu entrei na universidade não tinha noção de que nós teríamos formação docente [...]. O que eu entendo agora por modelo de formação docente é que além dessas disciplinas do nosso Curso, nós temos que ter, saber, aprender um pouco mais dessas disciplinas pedagógicas.

Nessa resposta, inferimos que a A1 não vê a formação docente como um todo, é como se o conhecimento e as disciplinas específicas não fizessem parte da formação docente.

Os alunos dizem também que o modelo de formação docente é uma estrutura a ser seguida, mas o que nos chamou a atenção e é comum em todas as respostas é que elas não levam em consideração que o modelo docente é empregado num tempo e espaço específico e está ligado a um tipo de ação educativa que vai ser desenvolvido para formar determinado tipo de profissional e que são nesses modelos de formação que podemos encontrar as lacunas que podem ser entendidas e preenchidas para o desenvolvimento de uma formação que atenda os desafios de ser professor na atualidade.

As respostas não levam em consideração os fatores políticos, sociais, econômicos e ideológicos que subjazem os modelos de formação e podemos inferir que essa discussão não é introduzida no âmbito da formação desses alunos, todavia seria muito importante que isso acontecesse, pois de acordo com Severino (2001, p.

152), “a criticidade oferece vigilância na percepção e na superação das aderências ideológicas em nossas atividades subjetivas e objetivas”.

É interessante observar que os professores entrevistados tiveram em certa medida uma dificuldade em colocar seu entendimento sobre formação docente e foram bastante evasivos nas respostas.

Dos 8 professores entrevistados só conseguimos extrair categorias de 3 respostas, são elas: um paradigma que está posto; é como o docente vai ser preparado e que não existe modelo e sim, políticas públicas para formação docente.

Entendemos que as duas primeiras respostas estão na mesma categoria da estrutura a ser seguida colocada pelos alunos, uma vez que nesses paradigmas encontram-se arraigados nessas estruturas e concordamos com ela, no entanto, não estamos de acordo, com a ideia ou concepção de não existe modelo de formação, pois nesse estudo colocamos os vários modelos que permeiam a formação docente e citamos autores como Kuenzer (1999); Severino (2001); Romanowski (2007), Rosa (2006) Pereira (1999), entre outros.

Todavia não resta dúvida de que as políticas públicas interferem no modelo de formação, como demonstra a fala de um professor, quando coloca que o modelo que está posto é mais flexível, que vivemos na era do conhecimento e que, portanto, o profissional tem que estar antenado, ser formado para o que a sociedade exige, pois como já discutimos anteriormente no item 2.1 deste estudo, está ocorrendo, a partir da implementação das reformas educacionais para a educação superior, um processo de “naturalização do espaço universitário”, como campo de formação profissional, que deve atender às demandas do mercado de trabalho, seguindo a lógica da nova versão da teoria do capital humano.

Entendemos que ser flexível pode ser uma boa característica profissional, desde que essa flexibilidade não signifique ser moldado em um padrão imposto por essas reformas, no sentido de que a educação atenda somente às demandas do mercado de trabalho, dando prioridade a polivalência e a adequação na definição de novos perfis profissionais, onde vemos que prevalecem os conceitos de eficácia, excelência e eficiência trazidos das teorias administrativas.

A flexibilidade pode ser positiva no sentido de que o professor não seja autoritário, que dialogue com seus alunos, que diversifique sua aula de acordo com as necessidades dos alunos, que eles sejam sensíveis às necessidades de formação acadêmica, humana, e crítica de seus alunos, dando a oportunidade

desses licenciandos terem uma formação que seja inserida no mercado de trabalho, mas que não seja engolida por esse mercado de forma despolitizada e alienante.

Esse princípio está muito presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras:

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional (BRASIL, 2001, p. 29).

Ainda de acordo com essas Diretrizes, os princípios que a norteiam são a flexibilidade na organização do Curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao Curso e ao futuro exercício da profissão. Sendo que a flexibilização curricular deve responder às novas demandas sociais.

Nesse sentido, existe uma flexibilização curricular parcial, pois essa autonomia dos Cursos em relação aos seus currículos deve levar em consideração as propostas das Diretrizes, como inferem Camargo e Hage (2004), ao afirmarem que as atuais políticas curriculares do governo federal, que se orientam pela definição de “um currículo nacional” em todos os níveis e modalidades de ensino, têm o objetivo de efetivar o controle do processo de formação de professores, centralizando as decisões nos órgãos oficiais, ao remeter às comissões de especialistas a execução dessas tarefas, incluindo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e em especial, para formação de professores, via Pedagogia das Competências.

Seria importante que os professores e graduandos estivessem a par dessas questões, no entanto, não é bem isso que acontece no Curso de Letras estudado, pois dos 10 alunos pesquisados, só um conhece superficialmente, os outros 9 não as conhecem e desses 9, 1 aluno além de não conhecer esse Documento confundiu-o com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a LDB. Como aponta a fala, a seguir:

Eu não cheguei a ler totalmente, o que li sobre a Lei de Diretrizes e Bases e os currículos e os Parâmetros Curriculares foi muito pouco. (A1).

Perguntamos também aos professores se eles conheciam as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras e se elas orientavam seus trabalhos e as repostas foram: 4 professores conhecem, sendo que 2 orientam seu trabalho pelas Diretrizes e 4 professores não conhecem, portanto elas não orientam seu trabalho.

No entanto, duas repostas nos chamaram a atenção, sobre o conhecimento das Diretrizes, vejamos:

Sim, com certeza. Até porque nós tivemos a oportunidade de ter concluído o PPP e ele é todo construído em cima das Diretrizes (P1L).

Eu não conheço as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, mas penso, pelo o que eu já li do PPP, que elas estão ali norteando o PPP do Curso. (P3L).

Essas duas falas, de certa forma, legitimam o que colocamos anteriormente, no sentido de que o governo federal tem um controle sobre os cursos de formação de professores, pois eles difundem suas ideias e no momento que elas adentram o PPP de um Curso de Licenciatura, existe a possibilidade de que essas ideias sejam efetivadas.

Como, por exemplo, a ideia de competência, que é nuclear tanto nas Diretrizes Curriculares quanto no PPP desse Curso de Letras analisado, tendo o item “competências e habilidades” em ambos os documentos.

O item “Competências e Habilidades” do Projeto Político Pedagógico de Letras coloca que para a formação do graduando em Letras foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, bem como as necessidades do mercado de trabalho, que requerem uma formação profissional de visão holística e que o graduado em Letras, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira moderna (no caso, Língua Inglesa), na modalidade de Licenciatura, deverá desenvolver, durante sua formação acadêmica – teórica e prática, diferentes competências e habilidades que demonstrem o domínio da(s) Língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades.

Essa ideia de competência enfatiza os aspectos práticos da profissão, como observam Camargo e Hage (2004, p. 273):

Para esse autor, o modelo de formação por competências aproveita do

racionalismo as atitudes referentes ao planejamento, ao controle dos sistemas produtivos e de formação; do pragmatismo, o utilitarismo, o imediatismo, a adaptabilidade, a busca de aprendizagens úteis, aplicáveis, como também o ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel.

É relevante dizer que o professor precisa ter o saber para ser competente, mas competente no singular e não no plural, o que significa que existe um conjunto de elementos e saberes que reunidos constituem a competência do professor, não as competências.

A questão em centrar a formação do professor nas competências é que restringe o problema da educação à “incompetência” dele, reduzindo os problemas políticos da educação que enfrentamos, como a falta de formação adequada dos professores, desviando nossos olhares para os verdadeiros entraves da educação brasileira, servindo muito bem a um propósito ideológico que massifica e reproduz uma ideologia que reduz o papel da educação e do professor a um mero trabalho técnico (GHEDIN, 2009).

Em que pese essas questões, perguntamos aos alunos e aos professores se eles conheciam o PPP do Curso de Letras e para esses últimos se esse Documento orientava seu trabalho.

Entre os 10 alunos, 8 conhecem porque foi estudado em uma disciplina pedagógica e 2 alunos não conhecem o PPP do seu Curso.

Entre os professores, dos 3 que pertencem ao Departamento de Letras, só 2 conhecem e orientam seu trabalho por ele e um não conhece, portanto não orienta seu trabalho; entre os 5 professores que pertencem aos outros Departamentos, todos não conhecem o PPP do Curso de Letras, o que no nosso entendimento inviabiliza um maior conhecimento sobre a dinâmica de formação oferecida pelo Curso.

Perguntamos ainda para os professores se percebem nos alunos um preparo para enfrentar a sala de aula, levando em consideração o modelo de formação oferecido pelo Curso.

Só os três professores que pertencem ao Departamento de Letras conseguiram responder essa pergunta, os outros 5 professores que pertencem aos outros departamentos, colocaram que não podem responder por não conhecerem a estrutura curricular do Curso de Letras ou por não terem uma maior inserção no Curso.

Entre os três professores de Letras, 2 acreditam que os alunos saem melhores preparados do que no passado e 1 acredita que saem preparados em parte, porque o Curso é muito teórico e o fazer não fica tão bem demarcado.

O que é comum nas três respostas é uma insatisfação quanto à formação oferecida pelo Curso, que apesar de ter melhorado, para eles, ainda não é o ideal.

Essa insatisfação é compartilhada pelos alunos, pois 8 dos 10 não se sentem preparados para enfrentar uma sala de aula levando em consideração o modelo de formação oferecido pelo Curso.

Entre as categorias de resposta que justificam essa não preparação, as mais encontradas foram:

- a) 7 alunos acham que o conteúdo de Língua Portuguesa abordado pelo Curso não é voltado para o ensino na Educação Básica, ou seja, existe uma discrepância entre o conteúdo ensinado na universidade e o conteúdo que as escolas exigem que sejam ensinados, no caso, a gramática;
- b) 1 aluno fala da divergência entre o tipo de professor que a universidade forma e o tipo de professor que a escola exige.

É interessante observar que os alunos se queixam que essa formação não lhes dá condições de serem professores pelo tipo de conteúdo que é repassado pela universidade, o que sugere a necessidade de se repensar a forma como o Curso vem trabalhando com esses alunos, pois como ressalta Cunha (2009), a formação não pode ser um constructo arbitrário, uma vez que sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar, nesse caso, perguntas como “Formação para quê e com que sentido?” são balizadoras da compreensão dos processos formativos.

Somente 2 alunos responderam que se sentem preparados, um por causa do PIBIB, que lhe coloca em contato com o ambiente de sala de aula e o outro por causa da formação continuada, que dá oportunidade de continuar em formação mesmo após o término do Curso.

O aluno que situou o PIBIB como motivo para sua preparação coloca algo interessante, ele diz que é um dentre 300 alunos que se sente preparado, mas fazendo uma avaliação do Curso entende que não prepara todos os alunos para enfrentar a sala de aula e que por isso, ele é grato ao PIBIB, o que corrobora a insatisfação dos outros entrevistados.

Continuando nossa análise sobre o modelo de formação docente do Curso de Letras, quando perguntamos aos alunos se esse modelo atende suas pretensões como futuros professores, a maioria continua insatisfeita, pois a maioria respondeu que o Curso não atende suas pretensões como futuros professores.

Dos dois alunos que colocam que o Curso atende suas pretensões como futuro professor, um aponta o PIBIB como responsável por essa satisfação, então nós destacamos a importância dos projetos de extensão na universidade e o outro aluno colocou que se sente satisfeito por causa da quantidade de disciplinas pedagógicas. É importante deixar claro que esses são os mesmos dois alunos que se sentem preparados para enfrentar a sala de aula, levando em consideração a formação oferecida.

Dentre os alunos que afirmaram que o Curso não atende suas pretensões como futuros professores, os motivos mais presentes foram: Curso voltado para formação do pesquisador; ensino distante da realidade; não prepara para o mercado de trabalho, pois falta o ensino de gramática; não ensina técnicas para ser professor.

Parece-nos que essas queixas dos alunos têm a ver com o modelo da racionalidade técnica, pois “somos herdeiros de uma formação inicial de professores pautada nos pressupostos da racionalidade técnica, que percorreu toda a história da educação brasileira” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 33).

Mesmo com todas as reformas curriculares que o Curso vem passando ao longo dos anos, na tentativa de superar esse modelo, o Curso, em análise, se consolidou nesse modelo de formação, visto ter adotado inicialmente Bacharelado e Licenciatura estruturados no modelo 3+1, no qual o aluno cursava o Bacharelado e no fim cursava a Licenciatura. Na situação colocada, mesmo após ter acabado o Bacharelado, os alunos ainda sentem que o Curso não tem uma identidade de Licenciatura, embora alguns professores afirmem que estão lutando para isso. Como sugere a fala de uma professora ligada ao Departamento de Letras:

[...] foi uma briga que nós tivemos aqui para que a prática fosse vista como um elemento de fundamental importância na formação desses meninos, porque eles (os professores das disciplinas específicas) acham que é só teoria, teoria, teoria, só conhecimento específico, não! O que ele vai fazer com esse conhecimento específico se não souber fazer essa transposição didática? Porque ele está sendo formado para ser professor. (P1L).

Essa identidade do Curso com o Bacharelado distancia os conteúdos que

são propostos nas ementas das disciplinas, pois só em 2010, com a última reformulação do PPP houve uma preocupação maior em relacionar as ementas das disciplinas com o que vai ser exigido desses futuros profissionais na escola, conforme P3L coloca:

O grupo estava revendo alguns pontos fracos frágeis do PPP, seria a própria ementa, porque até então o texto estava muito dirigido para as questões técnicas e teóricas e aí a gente viu que o PPP tinha uma carência desse olhar mais pedagógico para o conteúdo que era ministrado.

O aluno A2 corrobora com essa questão afirmando que eles passam muito mais tempo discutindo a teoria linguística do que vendo maneiras de trabalhar a gramática nesse viés da linguística, distanciando a formação da Educação Básica, embora o Curso seja de Licenciatura.

Essa dificuldade pode estar atrelada a um possível distanciamento entre os saberes específicos e pedagógicos e a prioridade em relação a esses saberes. É sobre isso que discutiremos na unidade temática a seguir.

4.2.2 Saberes Docentes

Nessa unidade temática gostaríamos de perceber como os professores e alunos lidam com os saberes docentes, mais especificamente os saberes específicos e os saberes pedagógicos, como esses saberes se relacionam no Curso de Letras em questão, pois entendemos que um adequado processo de formação de professores deve articular esses saberes em uma perspectiva igualmente relevante, que os distingua, ao mesmo tempo em que os entrelaçam.

Com o objetivo de saber como se dá a relação entre esses saberes no Curso de Letras em análise, perguntamos aos alunos se os professores conseguem estabelecer um diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

A maioria deles disse que não existe um diálogo entre essas disciplinas. Para eles, os professores não ultrapassam os limites da sua disciplina; não há uma interdisciplinaridade; o foco da aplicação do conteúdo é descontextualizado; os professores de Língua Portuguesa não dialogam com esses saberes. Além disso, os alunos reclamam que os professores das disciplinas específicas criticam as intervenções que os pedagogos fazem. Sobre isso, A3 fala:

Os professores criticam muito as intervenções que os pedagogos fazem. Deveria ser uma soma porque as disciplinas pedagógicas são importantes para que as disciplinas específicas sejam realmente eficazes para o aluno e muitos não acreditam nisso.

Entendemos como A3 que os saberes pedagógicos são importantes para que as disciplinas específicas possam ter um valor real na vida escolar do aluno, pois a maneira como o professor lida com esses saberes tem inúmeras implicações na vida dos alunos em todos os níveis de ensino.

De acordo com Tardif (2010), o professor ideal é alguém que além do conhecimento de sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Para ele, são essas múltiplas articulações entre a prática docente e esses saberes que fazem dos professores um grupo social e profissional, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Quando A3 coloca que muitos professores não acreditam e não dão importância aos saberes pedagógicos, essa relação entre os saberes tem muita chance de não acontecer, pois em última instância os saberes que fazem parte da formação profissional dos professores dependem da universidade e de seu corpo de professores formadores.

O que nos chama a atenção no relato dos alunos sobre essa relação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas é o caráter fragmentário dessa formação, tornando perceptível que os conteúdos não se integram. Nesse sentido, “as diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência” (SEVERINO, 2011).

Entretanto, a maioria dos professores das disciplinas pedagógicas coloca que tenta, na medida do possível, fazer essa relação entre os conteúdos das disciplinas específicas e pedagógicas.

O que esses professores indicam é uma falta de diálogo com os outros professores do Curso, pois 5 deles disseram que não há esse diálogo e 3 relatam que existe um diálogo com outros professores.

É relevante informar que os professores que disseram que há um diálogo com outros professores, pertencem ao Departamento de Letras, ainda assim, esse

diálogo não é sistemático. E os que relataram que não há nenhum tipo de diálogo com outros professores do Curso de Letras pertencem aos outros dois Departamentos, o que demonstra a dificuldade desses professores de se integrarem no Curso.

Dentre os muitos fatores que podem contribuir para esse não diálogo entre os professores, pode estar o volume de trabalho de cada um deles, pois geralmente os professores com dedicação exclusiva desempenham muitas funções dentro da universidade, já os professores substitutos geralmente trabalham em outros locais e, maioria das vezes, chegam na instituição na hora da sua aula.

A dinâmica da universidade mudou, quando passou de instituição para organização social conforme discutimos anteriormente, o que segundo Chauí (2001), provocou um grande aumento do número de horas aulas por professor, avaliação pela quantidade de publicações, congressos, entre outros. Além disso, houve um aviltamento salarial por conta dos novos contratos flexíveis de trabalho, nesse caso, o professor tem que trabalhar em várias instituições para complementar sua renda.

Para além dessas questões econômicas e sociais que atrapalham a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas estão mais diretamente ligados à preparação específica e pedagógica, como o isolamento das disciplinas relatado acima e a própria falta de diálogo entre os professores, que pode comprometer o atual modelo de formação no Curso de Letras.

Analisando essas questões, Anastasiou (2010 p. 67), aponta “que pensar a disciplina isoladamente, como preocupação pessoal e individual, faz parte da nossa história profissional” e que pensá-la coletivamente leva a outro tipo de trabalho, que exige uma abertura para a escuta do outro, tanto do professor que atua no mesmo semestre ou no semestre anterior, quanto para a escuta do aluno.

Sobre isso, a autora ainda afirma que trabalhar em grupo é diferente de fazer parte dele e que nesse contexto, é de fundamental importância a interação, o compartilhar, todavia quando perguntamos aos professores como é sua interação/participação no Curso de Letras, 1 professor disse que interage bastante, outro professor não respondeu e 6 professores disseram que não há interação, que ela se resume basicamente na apresentação à coordenação no primeiro dia de aula para pegar as informações sobre o desenvolvimento da disciplina, como por exemplo, horário, número da sala, caderneta, entre outras.

Essa falta de interação, no nosso entendimento pode comprometer a

unidade do Curso, e inviabilizar ações inter ou transdisciplinares, se refletido na fala dos alunos quando colocam que há uma separação entre as disciplinas. Essas ações supõem uma parceria no domínio e articulação do conhecimento.

Ainda no que diz respeito ao posicionamento do Curso em relação aos saberes docentes, perguntamos aos professores qual saber é priorizado pelo Curso e pelos alunos, os específicos ou os pedagógicos.

Dentre as categorias de respostas mais encontradas foram: 4 professores disseram que os alunos priorizam os saberes específicos; 3 não souberam responder e 1 professor acha que há um equilíbrio nessa prioridade.

Já em relação ao que é priorizado pelo Curso, 4 professores não souberam responder, por não conhecer a estrutura do Curso; 3 acham que o saber específico é a prioridade e 1 acha que existe um equilíbrio.

Essas respostas estão em consonância com a opinião dos alunos, pois quase a totalidade deles acha que o Curso prioriza os saberes específicos e A6P acrescenta: “os alunos que tem mais gosto por essas disciplinas tem mais chance de se dar melhor no Curso, acabam participando de projetos”.

Essa prioridade do Curso em relação às disciplinas específicas aparece no currículo no novo PPP¹⁶ e em como as disciplinas pedagógicas são tratadas pelo Curso, pois houve uma diminuição do número de disciplinas.

Na estrutura curricular de 2006, as disciplinas consideradas pedagógicas eram:

Tabela 5 – Estrutura Curricular de 2006: disciplinas pedagógicas, carga horária e período.

Disciplinas pedagógicas	Carga Horária	Período
Informática aplicada à Educação	30 h	1º
Organização da Educação Brasileira	60 h	2º
Psicologia da Educação I	60 h	2º
Psicologia da Educação II	60 h	4º
Didática I	60 h	3º
Didática II	60 h	4º
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90 h	3º
Organização do Trabalho Pedagógico	120 h	4º
Aproximação com a prática	120 h	5º

¹⁶É importante ressaltar que nossas análises estão sendo feitas com base no PPP de 2006, pois os alunos entrevistados, fazem parte desse currículo e todas as respostas tanto dos alunos quanto dos professores, se referem a esse documento.

Intervenção na Realidade Escolar	90 h	6º
---	------	----

Fonte: UFMA, 2006

Já na estrutura curricular atual, proposta no PPP de 2010, as disciplinas consideradas pedagógicas, são:

Tabela 6 — Estrutura Curricular de 2010: disciplinas pedagógicas, carga horária e período.

Disciplinas pedagógicas	Carga Horária	Período
Informática aplicada à Educação	30 h	1º
Organização da Educação Brasileira	60 h	1º
Psicologia da Educação	60 h	2º
Didática	60 h	2º
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90 h	3º
Organização do Trabalho Pedagógico	120 h	4º
Aproximação com a prática	120 h	5º
Intervenção na Realidade Escolar	90 h	6º

Fonte: UFMA, 2010

Podemos perceber uma diminuição no número de disciplinas pedagógicas. A estrutura de 2006 era composta por 10 disciplinas pedagógicas, com uma carga horária, total de 750 horas; já a estrutura atual é composta por 8 disciplinas pedagógicas, perfazendo um total de 630 horas, havendo uma diminuição de 120 horas.

Mas essa diminuição não parece ser um dos maiores problemas, apesar de não concordarmos com ela. Concordamos, pois com Pereira (2006) quando ele afirma que, para enfrentar os problemas dos cursos de formação de professores, não bastam soluções simplistas, como a mudança do currículo, como se só essas mudanças fossem suficientes para solucionar esses problemas.

A forma como são tratados esses saberes pelo Curso de Letras, é tão ou mais importante do que como estão dispostos no currículo. Nesse sentido, a fala de P1L pode ser bastante elucidativa, quando ela se refere ao currículo antigo, no qual esses alunos entrevistados estão sendo formados:

[...] eu estava chegando do doutorado e comecei a trabalhar em 2007.1, eles colocaram a prática pedagógica, para o último horário, só que a prática pedagógica é feita na escola, só pra você ter uma ideia de como eles não entenderam, o aluno tinha prática pedagógica de segunda, no último

horário, começava 12:00 e terminava 12:50. Como é que esse aluno ia se deslocar do campus para a escola?

Além disso, é comum que essas disciplinas não sejam oferecidas por falta de professores, como foi relatado por alguns alunos. Sendo que nesse período de 2013.1, não foram oferecidas duas disciplinas pelo mesmo motivo.

Quando perguntamos aos alunos o que eles pensam sobre essa prioridade, 3 alunos acham certo e 7 não concordam.

Dentre os motivos mais citados pelos alunos que admitem como certo o Curso priorizar as disciplinas específicas, estão: porque querem seguir a carreira acadêmica e porque as disciplinas pedagógicas são distantes da realidade.

Sobre isso, A1 acrescenta:

Eu costumo dizer que na universidade a gente aprende tudo na teoria, as disciplinas pedagógicas são realmente interessantes e nos levam a pensar na educação [...], mas eu digo que na teoria tudo é muito fácil [...], quando a gente vai para a realidade tudo aquilo que a gente vê na teoria, a gente se espanta, porque não é o que tá no papel.

Essa falta de integração entre a Licenciatura e a realidade na qual os licenciandos irão exercer sua profissão é um dos “dilemas” enfrentados pelos Cursos de formação de professores. De acordo com Pereira (2006), há pouca integração entre os sistemas que formam docentes e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio, e que essa distancia entre ambas pode ser uma das responsáveis pela separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação.

Entendemos que tanto os saberes específicos quanto os pedagógicos não podem estar distantes da realidade em que esses formandos irão atuar, pois sabemos que a teoria não pode estar dicotomizada da prática, já que uma dá sentido a outra, em uma relação simbiótica que consideramos ser a práxis educativa.

Dentre os motivos mais citados pelos alunos que não concordam com a prioridade dada aos saberes específicos estão: um saber é tão importante quanto o outro; porque o Curso é de Licenciatura, mas se preocupa em formar bacharéis e pesquisadores.

De fato, um saber é tão importante quanto o outro, pois como apontamos no item 3.1 deste estudo, não basta saber alguma coisa, é preciso saber ensinar

(TARDIF, 2010). Nesse contexto, a maneira como são tratadas as questões pedagógicas é diretamente proporcional ao sentido atribuído em todo processo ensino-aprendizagem.

Quanto à queixa de que o Curso se preocupa em formar pesquisadores e não professores, podemos dizer que a pesquisa deve ter um lugar privilegiado na formação de professores, todavia o interesse da pesquisa e o foco de seus estudos devem ter uma ligação com o exercício da profissão docente.

Como nos alerta Severino (2009, p. 130) “na universidade, a aprendizagem, a docência, o ensino só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”. Não se trata pois, de transformar o aluno em um pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa, que deve conduzir sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a fala de A3 pode ser bastante elucidativa, quando afirma que “[...] tem muito grupo de pesquisa e extensão aqui no Curso, mas eles não levam o aluno a viver a realidade da sala de aula”.

O fato de não existir um diálogo entre as disciplinas pode ser um dos fatores que contribuem para que os alunos não se sintam preparados para o exercício da docência, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos, já que eles dizem que a universidade não ensina gramática e é isso que a escola exige que seja ensinado, quanto aos conteúdos pedagógicos, quando colocam que o Curso não os forma para serem professores, que a teoria é distante da realidade.

Na unidade temática a seguir, vamos entender qual é a concepção de linguagem aponta por alunos e professores, e como os alunos utilizam essa concepção nas aulas do estágio supervisionado, através da análise dos planos de aula.

4.2.3 Concepção de Linguagem

Nesta unidade objetivamos entender através da concepção de linguagem, o tipo de aula de Língua Portuguesa que os professores do Curso de Letras, passam para seus alunos que serão futuros professores e se estes, por sua vez, levam essa concepção para suas aulas do estágio supervisionado, que para muitos deles é o primeiro contato com a regência de uma sala de aula.

Entendemos que ao fazer esta pergunta para professores das disciplinas pedagógicas, teríamos algum tipo de limitação, pois nem todos os professores têm a sua formação inicial em Letras, no entanto, gostaríamos de saber se mesmo esses professores tem uma concepção de linguagem definida, pois toda aula requer uma comunicação e na maneira como esta comunicação é realizada também está implícita uma concepção de linguagem que, por sua vez, reflete um saber e um fazer pedagógico.

Quanto aos professores do Departamento de Letras, todos foram diretos ao responder que entendem a linguagem como processo de interação, que deve permear todo o processo de formação dos alunos, sendo a sala de aula um espaço de interação e diálogo.

Quanto aos professores dos outros Departamentos, embora não tenham sido diretos, colocaram que entendem a linguagem como processo de comunicação, que em essência é também interação. Colocaram a importância de se fazer entender pelos alunos e a necessidade de se trabalhar as várias linguagens.

Quando perguntamos aos professores como relacionam essa concepção com as aulas, tivemos as seguintes respostas: valorização da participação dos alunos nas aulas; importância de ser entendido pelos alunos, ou seja, uso de uma linguagem acessível, discussão da importância das outras linguagens, que são pouco exploradas pela educação; relevância da função social da linguagem, da leitura, da escrita, do mundo letrado e destaque das finalidades de tudo isso, isto é, como a linguagem se configura no mundo social. Sobre isso, duas interlocuções foram bem esclarecedoras:

Como a linguagem é interação, eu sempre tenho a preocupação de perguntar para eles se estão compreendendo, se entenderam porque sei que há uma barreira entre o que a gente diz, e aquilo que eles ouvem (P3L).

Procuro reforçar que os projetos educativos devem atender esse paradigma de ensino de Língua Portuguesa que considera a linguagem como espaço de interação verbal e como um fato social. Tenho cuidado de discutir tudo isso com meus alunos antes deles irem para escola (P5L).

A primeira resposta mostra uma preocupação do professor em se fazer entender pelos alunos, o que transparece como uma preocupação muito importante no processo educativo, uma vez que “é na capacidade transicional, comunicativa, que se desfaz a distância entre as intenções pedagógicas e a realidade de ensino-

aprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p. 22).

É na hora da aula que essa comunicação acontece, o conhecimento em questão entra em uma via de mão dupla, em um ir e vir de informações e a compreensão do aluno depende, em certa medida, da capacidade do professor ajudá-lo a compreender, de dar sentido ao que tem em mãos e da forma como apresenta, fazendo com que o aluno sinta que é necessária a participação dele para que aprenda.

Na segunda resposta, vemos uma preocupação com o tipo de concepção de linguagem que os alunos irão levar futuramente para suas salas de aula e o tipo de aula de Língua Portuguesa, que irão ministrar. Acreditamos que esse professor assim como os outros tentam mostrar para os licenciandos que ensinar português não é só ensinar a gramática e a norma culta, que o ensino da língua materna é mais do que a sua estrutura, nesse contexto, seu ensino requer uma valorização da variedade linguística e uma preocupação com a sua função social.

Essa concepção está em consonância com o que defendemos para o ensino da Língua Portuguesa, no item 3.2 deste estudo, em que discutimos a concepção interacionista de linguagem e suas implicações pedagógicas. Neste item, defendemos um ensino que desmistifique um padrão único e correto de Língua, e que o Ensino de Língua Portuguesa tenha uma função social na vida do aluno, ou seja, que ele aprenda a ler e escrever efetivamente, e através desses recursos de linguagem e escrita possa entender e se localizar na sociedade em que vive.

Ao que nos parece os professores estão tendo sucesso em construir essa concepção de linguagem junto aos alunos do Curso, pois quando perguntados sobre sua concepção de linguagem, todos responderam que linguagem é interação, destacando sua função comunicativa, sua dinamicidade e variedade.

Dentre as categorias de respostas sobre a concepção de linguagem dos alunos estão: é tudo aquilo que comunica algo; ela é dinâmica e eu tento mostrar para meus alunos essa dinamicidade; devo voltar meu aluno não só para as questões estruturais da Língua; é não ficar restrito aos padrões da Língua, é buscar um jeito de se fazer entender.

No entanto, dos 7 planos de aula a que tivemos acesso, 4 deles estão voltados para o ensino da gramática, com conteúdos programáticos voltados para classe de palavras; em todos eles os procedimentos metodológicos são ancorados em aulas expositivas e dialogadas, assim como em todos eles os recursos didáticos

são o livro didático, o quadro branco, pincel, apagador, material fotocopiado, sendo que num plano foi acrescentado a exibição de um vídeo e em outro o uso do data show.

Não temos condições de analisar o tipo de aula dado por esses alunos, na medida em que não observamos essas aulas no momento do estágio (o que nos instiga a estudos posteriores), mas quanto ao fato dos planos estarem mais voltadas a um estudo estrutural e gramatical, podemos tecer alguns comentários.

De acordo com Bagno (2002), o ensino da Língua no Brasil, se encontra numa nítida fase de transição, as contribuições das novas disciplinas que surgiram dentro do campo maior da linguística ampliaram enormemente o objeto de estudo da linguagem.

A maioria dos alunos que está se formando agora tem consciência de que não se pode mais simplesmente dar as costas a todas as contribuições da linguística moderna e continuar ensinado de acordo com os preceitos e preconceitos da gramática tradicional, o que podemos perceber na fala deles quanto à concepção de linguagem.

Para o autor, embora esse seja um querer legitimado tanto pelos Cursos, quanto pelos documentos institucionais como os PCNs, esse ensino esbarra na estrutura de um ensino educacional obsoleto, pouco flexível e muito burocratizado. A isso se agrega a expectativa vigente da sociedade em geral, sobretudo dos pais dos alunos, de que a escola ensine português (leia-se gramática normativa), exatamente do mesmo modo como aprenderam na sua época de escola, o que acaba frustrando os novos professores.

Essa é uma das razões para que o ensino de Língua Portuguesa ainda esteja muito ligado à questão da gramática, o que legitima a fala de A5:

A linguagem é língua, é fala. [...] Agora como eu trabalho em sala de aula é complicado, porque é uma questão também da escola, do que a escola cobra; porque aqui a gente é voltado para a área da linguística e quando vamos para o estágio na escola, a gente tem que trabalhar a gramática normativa, aí entra o desespero, porque a gente percebe que não sabe nada de gramática.

A outra razão identificada por Bagno (2002), da qual concordamos inteiramente, é que os licenciandos entram em contato com essas novas propostas sobre a língua materna, mas “ainda não conseguem consubstanciá-la em um

instrumental pedagógico efetivo para sua prática em sala de aula” (p. 15 e 16).

Na nossa análise, os alunos têm uma dificuldade em concretizar essa concepção de linguagem em sala de aula, que no nosso entendimento pode ser por causa do distanciamento entre os saberes pedagógicos e específicos, como sugere a fala de A4:

[...] porque aqui a gente está muito distante da licenciatura, porque o professor, por exemplo, que trabalha semântica, não te diz em que momento do teu trabalho tu vai usar a semântica, como vai passar para teus alunos, é um professor da área específica, é! Mas ele poderia dialogar com os saberes pedagógicos, já que aqui tá formando professores.

Como dissemos anteriormente, não temos condições de analisar o tipo de aula que esses alunos ministram levando em consideração somente os planos de aula, mas é possível observar que eles usam prioritariamente o livro didático, o quadro branco e seus acessórios.

Sobre isso, mas não sobre esses alunos especificamente, um professor das disciplinas pedagógicas, mas que também é professor do estágio observa que no Curso de Letras, quando os alunos chegam ao estágio, ainda ministram as aulas dentro dos moldes tradicionais de ensino. P5L explica:

[...] quando eles vão para o estágio, eu sempre reclamo daquela aula “cuspe e giz”, que a gente fala tradicionalmente, e eu vejo que hoje a escola tem recurso, a escola pública de hoje, não é igual a que eu estudei, [...], mas ninguém usa, então eu sempre pergunto porque não estão usando os recursos, porque não estão colocando isso no planejamento e eles (os alunos) respondem que é porque as disciplinas que falavam disso [...], não foram bem dadas. Então eu percebo isso nessas disciplinas (pedagógicas), esses alunos tão jovens, de um currículo novo, mas ainda com uma prática pedagógica muito tradicional.

Dando sequência a essa exposição, iremos para a análise da última unidade temática, que são os saberes pedagógicos, na qual temos a intenção de entender como esses saberes permeiam a formação desses alunos, de modo a construir uma determinada prática pedagógica.

4.2.4 Saberes Pedagógicos

Para entender como os saberes pedagógicos transitam nessa formação e quais saberes são mobilizados nas disciplinas pedagógicas, a primeira pergunta que

fizemos aos alunos foi sobre as metodologias mais utilizadas pelos professores das disciplinas pedagógicas e se elas foram satisfatórias.

Dentre as metodologias, as mais utilizadas pelos professores, segundo os alunos, são:

- a) Textos;
- b) Dinâmicas;
- c) Discussões;
- d) Vídeos (filmes);
- e) Data show e slides;
- f) Quadro.

Quanto à satisfação, 2 alunos disseram que essas metodologias são satisfatórias, 4 que são em parte satisfatórias e 4 alunos não consideram essas metodologias satisfatórias.

Os motivos expostos pelos alunos que estão satisfeitos, se devem ao fato de que os professores das disciplinas pedagógicas organizam melhor suas aulas e porque fazem os alunos produzirem.

Dentre os motivos dos alunos que disseram que elas são só em parte satisfatórias, estão: depende muito de como o professor administra essas disciplinas; falta mais a parte prática, geralmente os professores se limitam a mostrar a teoria, os pensamentos dos educadores.

Os motivos mais citados pelos alunos que consideraram as metodologias utilizadas pelos professores como não satisfatórias, são: não tem relação com a realidade; a maioria deles trabalha de forma tradicional; divergência entre fala e ação do professor; os conteúdos se repetem.

É interessante notar na fala dos alunos, que eles não se colocam em relação à metodologia em si mesma, a satisfação deles está ligada ao tipo de uso que é feito dessas metodologias. Isso nos leva a acreditar que não existe metodologia boa ou ruim, mas o uso que se faz dela é que diz se ela vai ser significativa ou não no processo ensino-aprendizagem. Como aponta a fala de A4:

O seminário é algo muito bom, mas é algo que a gente tem ter cuidado porque às vezes fica uma coisa bem mecânica, teve professores das disciplinas pedagógicas que fez com que nossa aula realmente fosse interativa, [...] mas teve outras disciplinas pedagógicas que ficou visível que o seminário era só por uma questão de nota, ficou aquela coisa cansativa.

Acreditamos que para que ser feito um bom uso das metodologias, “é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico” (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 41). Uma visão difusa desse processo não permite que o professor projete de maneira consciente sua atividade profissional, entretanto, o conhecimento transparente sobre como trabalhar o planejamento, a execução e o controle do processo pedagógico é essencial e central na sua atuação profissional.

Quando perguntamos aos professores que tipo de metodologias eles mais utilizam em suas aulas, as mais citadas foram:

- a) Aula expositiva;
- b) Aula expositiva dialógica;
- c) Metodologia participativa;
- d) Mesas redondas, seminários,
- e) Estudo dirigido dos textos;
- f) Data show e slides.

Pelos relatos dos professores, podemos inferir que eles já têm uma consciência de que a metodologia tradicional, cuja operação principal era a transmissão ancorada na memorização dos conteúdos, não é mais suficiente para dar conta do profissional e do tipo de ensino que a realidade atual requer.

A maioria dos professores entrevistados também parece entender a importância da sua metodologia para a futura prática dos professores, como vemos nas falas a seguir:

Eu tenho procurado diversificar a metodologia para que os alunos percebam a importância de dinamizar as aulas, eu tenho procurado fazer uso de diversas mídias, tecnologias que temos ao nosso dispor (P5L).

Eu vou confessar uma coisa, eu acho que comecei a despertar para essa coisa da didática na aula quando eu sai daqui e fui fazer meu curso de mestrado e doutorado e tive a oportunidade de conhecer uma professora que era impecável em termos de didatização dos conteúdos [...] eu comecei a focar na prática daquela professora porque via nela uma preocupação em fazer os alunos entenderem, de didatizar os conteúdos (P3L).

Essa preocupação com os saberes pedagógicos é muito válida porque até bem pouco tempo, esses saberes não tinham um espaço constituído na universidade e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação, porque em geral o

foco principal da pedagogia sempre foi a criança. Nesse sentido, os professores universitários costumam contar com a maturidade de seus alunos para responder às exigências de aprendizagem nesse nível de ensino.

Segundo Cunha (2009) isso se deve ao fato de que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica moderna, própria da ciência moderna, presidida pela racionalidade técnica, que tinha a condição de conhecimento socialmente legitimado, em que o conhecimento específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação dos professores.

É interessante notar que as falas de P3L e P5L, corrobora a constatação de Ghedin (2009), ao afirmar que em geral os educadores vão ensinar da mesma forma que aprenderam na universidade, conforme discutimos anteriormente.

Na mesma linha de raciocínio Aquino e Puentes (2011), colocam que a função docente é fundamental nesse processo, sua figura é insubstituível, uma vez que não é possível prescindir sua exemplaridade e influência educativa. Seu papel é essencial no sentido de planejar, organizar e estimular a atividade cognitiva do aluno, tendo em conta as regularidades do processo ensino-aprendizagem.

A função do professor é essencial, mas como entendemos o processo ensino-aprendizagem como um processo interativo e dialógico e nessa concepção é importante situar o papel do professor e do aluno nesse processo, perguntamos aos alunos como é a sua participação nas aulas das disciplinas pedagógicas.

Todos os alunos se colocaram como participativos, embora a maioria deles tenha condicionado a sua participação ao tipo de aula ministrado pelo professor. Como demonstra as seguintes respostas:

Eu acho que por eu ser pedagoga, então, tudo que tem a ver com as disciplinas eu me envolvo muito mais, mas depende do professor; [...] então, a minha participação depende do clima da sala de aula, depende do professor, porque tem aquele professor que é receptivo às suas opiniões, mas tem aqueles professores que estão sempre de cara fechada [...] ai eu prefiro ficar calada (A4).

Eu sempre esperei mais dessas disciplinas pedagógicas [...], essas disciplinas e seus conteúdos acabam se repetindo e a gente se pergunta o porquê, será que não poderíamos aprofundar uma área que é riquíssima e vasta. Mas eu sempre procuro participar bastante até com alguns questionamentos (A6P).

Perguntamos aos professores como era a participação dos alunos nas

aulas das disciplinas pedagógicas e 100% dos professores responderam que os alunos são bastante participativos, embora coloquem que os alunos se matriculem por obrigação e só depois que começa a ser ministrada a disciplina é que eles se entusiasmam a participar. Como sugere a fala de P5L, que acaba corroborando a fala de A6P:

Os alunos acham que essa disciplina é repetitiva, mas quando eles veem que são importantes na escola é que entendem que a disciplina é importante tanto para a escola quanto para a formação deles.

Nesse sentido, ao aluno cabe uma participação ativa na construção e apropriação do conhecimento, isso permite a ele, orienta-se melhor em cada situação, bem como valorizar, refletir, gerar estratégias de aprendizagem e alcançar conclusões por si mesmos (AQUINO; PUENTES, 2011).

Essa participação passa pela valorização da disciplina, visto que a maioria dos entrevistados colocou que tanto os alunos quanto o Curso priorizam as disciplinas específicas, portanto os professores sentem certa resistência dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas, por todos os motivos que já foram expostos neste estudo, o que explica, por exemplo, uma turma ter apenas 16 alunos cursando uma disciplina pedagógica e o professor ainda achar que está numerosa.

Essas duas perguntas, a primeira sobre metodologia e a segunda sobre participação estão bastante entrelaçadas, porque os alunos condicionam à sua participação à metodologia dos professores e apesar de tanto os professores quanto os alunos responderem que existe uma boa participação na aula, algumas reclamações sobre essas disciplinas pedagógicas são recorrentes em todos os momentos da entrevista, como por exemplo, que elas se detêm apenas a mostrar a teoria e que isso as torna distantes da realidade que os formando irão encontrar, ou estão encontrando em seus estágios.

Essa dificuldade pode estar ligada a uma hierarquia dos conhecimentos, nesse sentido, seria interessante uma reorganização da relação teoria/prática. Nessa relação, a teoria sempre precede a prática e a ela caberia o papel central na explicação do mundo frente à prática.

A relação teoria/prática traz consequência ao pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, onde se criou e passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de forma

linear e hierarquizada, com uma antecedência claramente estabelecida das disciplinas teóricas sobre as disciplinas práticas (ALVES, 2004).

Em que pese as mudanças positivas, importantes e significativas do Curso em superar o modelo da racionalidade técnica, o seu currículo anterior, no qual esses alunos estão sendo formados, apresenta essa relação, quando divide as disciplinas pedagógicas entre disciplinas teóricas (Didática I e II, Psicologia I e II, Informática aplicada à Educação e Organização da Educação Brasileira) e as práticas pedagógicas (Diagnóstico da Comunidade Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico, Aproximação com a Prática, Intervenção da Realidade Escolar), que acontece em escolas da Educação Básica.

No currículo novo, essa divisão também aparece, com a diferença de que nele as disciplinas de Didática I e II, foram condensadas em Didática e Psicologia I e II foram condensadas em Psicologia da Educação.

É importante esclarecer que não advogamos a favor de um modelo que desvaloriza a teoria na formação de professores, pois a nosso ver é pouco provável que haja uma prática eficiente sem que ela esteja fundamentada em princípios teóricos sólidos.

Não se trata de inverter o estado atual de muita teoria e pouca prática, para muita prática e pouca teoria e com isso eliminar a formação teórica e política do profissional convertendo-o em um “prático” (FREITAS, 2011); assim a questão não está na quantidade de disciplinas teóricas ou práticas.

O cerne da questão está na forma como essas disciplinas se relacionam, nesse sentido, advogamos a favor da relação prática/teoria/prática, na qual a prática social é condição para problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir e essa relação requer uma intervenção refletida da teoria, fundamentada numa visão interdisciplinar.

Se a prática social é importante nessa relação, então é essencial que o ensino, nos cursos de formação de professores, ultrapasse os limites da sala de aula. Assim, perguntamos aos alunos se eles participam de projetos de pesquisa, de extensão e por quê? E como eles participam de eventos científicos.

Sobre a participação em projetos de pesquisa 1 aluno já participou e 5 alunos não participam e dentre os motivos mais comentados, estão: não conseguiram conciliar os seus horários com os horários das reuniões e porque se vincularam à projetos de extensão muito cedo.

Dos 4 alunos que participam de algum projeto de pesquisa: os motivos mais comentados foram: porque começou a fazer o trabalho de conclusão de curso na área do projeto, porque só a sala de aula não era suficiente e porque participar de um projeto de pesquisa dá mais chance de entrar em um mestrado, sendo este último motivo comum em todas as respostas.

Nesse caso, observamos um interesse em seguir uma carreira acadêmica e seguir a docência no Ensino Superior, como já comentamos no item perfil do aluno, em que P2 afirma que grande parte deles tem um interesse muito grande em fazer mestrado, doutorado, e adentrar no Ensino Superior.

Mas acreditamos que a pesquisa também é importante para aqueles que estão e os que irão trabalhar na Educação Básica, como argumenta Ghedin (2006, p. 230):

A defesa da pesquisa no processo de formação de professores é para dizer, antes de tudo, que o professor deve dominar os instrumentos técnicos para produção do conhecimento, para que seja um cientista da escola e não um mero operador de metodologias.

Assim, os licenciandos quebram essa relação de exterioridade que têm com os saberes, que Tardif (2010), aponta com uma relação de alienação entre os professores e os saberes, em que os professores são vistos como técnicos que aplicam o conhecimento produzido por outros.

A pesquisa e a postura investigativa são fundamentais em Cursos de Licenciaturas que visem formar professores que atuem como intelectuais transformadores, isso significa uma formação que supere a visão instrumental da profissão.

Quanto a participação em projetos de extensão, dos 10 alunos, 1 aluno já participou, 3 não participam e dentre os motivos estão falta de tempo, falta de interesse e porque já estão vinculados em projetos de pesquisa.

Dos 6 alunos que participam, 1 participa dando aula de Inglês, porque se identifica com a área e 5 participam do PIBID, dentre os motivos mais citados para participarem do PIBID, estão: o incentivo financeiro e pela experiência que proporciona, já que eles mantêm um contato com a sala de aula e a realidade escolar.

Esses projetos mostram-se válidos porque colocam o aluno em contato

com a realidade escolar muito cedo, dando a eles a oportunidade de estarem inseridos em sala de aula, vendo o contexto em que vão estar inseridos e ajudando-os a refletir se é essa profissão que querem seguir, como coloca A6P:

[...] eu decidir participar porque eu iria entrar em contato direto com essa realidade e saber como funciona e eu achei muito interessante essa proposta e como eu entrei nos períodos iniciais eu tive a oportunidade de decidir se era isso ou não, um amigo meu entrou comigo e ai ele desistiu, a partir do PIBID, ele desistiu do Curso de Letras.

Quanto à participação em eventos científicos, 2 alunos participaram mais como monitores, 2 como ouvintes, 3 alunos como apresentadores, destacando o projeto de pesquisa como essencial no processo de produção e divulgação do conhecimento, e 3 alunos disseram que há um equilíbrio entre a participação como apresentadores e ouvintes.

Embora todos os alunos entrevistados participem de projeto de extensão ou de pesquisa, ou já tenham participado de algum dos dois, isso não foi condição para que eles tivessem maior facilidade para falar dos saberes pedagógicos adquiridos no Curso de Letras.

Quando perguntamos se podiam identificar pelo menos 4 saberes pedagógicos que consideram fundamentais para sua prática docente e que foram adquiridos durante o Curso, tiveram muitas dificuldades e tivemos que dar exemplos de saberes pedagógicos e ainda sim, tiveram dificuldade em falar deles.

Sendo que 3 alunos não souberam identificá-los, pelos seguintes motivos: não foram repassados pelo Curso; não conseguiram identificá-los pelas disciplinas pedagógicas que tiveram e um respondeu que seus saberes não foram repassados pelo Curso, mas adquiridos pela experiência.

Dentre os saberes apresentados estão:

- a) Saber planejar (mas esse planejamento é mais teórico);
- b) Conhecer o ambiente que vai trabalhar,
- c) Conhecer o PPP da escola;
- d) Diagnosticar os alunos com quem vai trabalhar;
- e) Saber questionar e saber ouvir;
- f) Ter uma postura firme, mas sem autoritarismo;
- g) Ter uma visão positiva das coisas;

- h) Ser crítico;
- i) Estabelecer uma interação professor – aluno;
- j) Dar importância à afetividade na relação ensino-aprendizagem;
- k) Ter uma concepção sobre Escola;
- l) Ter uma concepção sobre ser Professor;
- m) Dar importância às metodologias;
- n) Possuir conhecimento sobre aprendizagem dos alunos.

É interessante observar que os alunos enumeram saberes que não têm só a ver com o saber fazer, mas que têm a ver com uma posição político-ideológico do que é ser professor, nesse sentido, eles apontam muito sobre a importância de ter esses conhecimentos, e para nós ter essa consciência já é muito importante, mas não apontam como colocá-los em prática.

Todavia, como abordamos no item 3.1 desse estudo, esse refletir sobre os saberes é importante, no sentido de que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa e são essas concepções que incorporadas à formação do professor fornecem além de um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2010).

Essa dificuldade em operacionalizar esses saberes aparece, por exemplo, quando os alunos têm uma concepção de linguagem altamente crítica, que leva em consideração a função social da Língua Portuguesa, mas não conseguem transformar essa concepção em situações concretas de ensino, como aponta um professor, quando perguntamos se ele percebe se os alunos saem preparados para enfrentar uma sala de aula, levando em consideração a formação oferecida pelo Curso (pergunta da primeira unidade temática, mas que ilustra muito bem a situação agora discutida):

Eu acredito que nem tanto, porque talvez os alunos tenham muito conteúdo teórico, mas o saber-fazer, como diz Antoni Zabala, não fica assim, tão demarcado, eles não se apropriam tão bem quanto deveriam, [...] eles também sentem isso, muito conteúdo teórico e o saber-fazer, a prática pedagógica é uma coisa que eles não se apropriam muito bem (P5L).

Acreditamos que no Curso de Letras, está faltando um pouco mais de conteúdos procedimentais, “que inclui, entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias ou procedimentos” (ZABALA,

1998, p. 43). E a realização das ações que compõem o procedimento é o seu ponto de partida.

Aliás, esse foi um aspecto bastante comentado durante as entrevistas, como demonstram as seguintes falas:

[...] disciplinas que foram ofertadas, mas era muito teórico, muito texto, o texto pelo texto, a gente não conseguia se sentir próximo disso e até visualizar as situações (A3).

Eu pensei que a professora de estágio fosse nos ensinar a fazer um plano, explicaria como fazer um plano de aula [...], alguém teria que me ensinar e a professora não deu nenhum direcionamento de como é um plano de aula [...] teve muitos erros nos planos e a primeira nota eram os planos e as microaulas (A7P).

Todas essas questões influenciam a visão dos alunos sobre a formação pedagógica do Curso de Letras, pois dentre os 10 alunos entrevistados, só 1 respondeu ser boa, 3 disseram ser razoável e para 6 não é boa, sendo pobre, frágil e deixando a desejar.

Dentre os motivos mais citados para essa insatisfação, estão:

- a) Não são preparados para lidar com os problemas da sala de aula, nem para ministrar uma aula de português;
- b) Não saem preparados para a realidade que encontram na escola;
- c) Falta foco nessas disciplinas por parte dos Cursos;
- d) A atuação em sala de aula é feita só no final do Curso, no Estágio;
- e) Faltam professores e/ou estão entrando professores sem afinco com a área;
- f) Não tem professores de Letras para ministrar essas disciplinas.

No que diz respeito à visão dos professores sobre a formação pedagógica do Curso, as respostas foram as mais variadas possíveis, mas a maioria posicionou-se positivamente. Vejamos:

- a) 2 professores não tiveram elementos para responder, porque não conhecem o currículo do Curso;
- b) 1 disse ser positiva, porque percebe os alunos bem fundamentos;
- c) 1 percebe que condiz com o que é ofertado;
- d) 1 entende que pode melhorar, porque os alunos ainda não tem consciência dessa formação;
- e) 1 disse que evoluiu muito;

- f) 1 falou que é interessante, pelo menos na proposta;
- g) 1 colocou que pela carga horária e pelos os conteúdos, é muito boa.

Os alunos e professores tiveram a chance de refletir sobre os pontos positivos e negativos da formação pedagógica do Curso de Letras, sendo, pois, legítimo que eles pudessem sugerir ações tendo em vista a melhoria dessa formação.

As sugestões dos alunos foram que:

- a) O Curso precisa sensibilizar os alunos desde seu ingresso de estão em um Curso de Licenciatura, portanto, serão professores;
- b) O Curso sensibilize os alunos para a importância das disciplinas pedagógicas;
- c) Exista um diálogo entre os professores das disciplinas pedagógicas e das específicas;
- d) O Curso proporcione uma vivência do aluno na escola de Educação Básica desde o seu ingresso na Licenciatura¹⁷;
- e) O próprio Departamento de Letras ofereça professores para ministrar as disciplinas pedagógicas, pois sendo concursados para dar aula exclusivamente em Letras, os professores teriam uma vivência maior no Curso;
- f) Os professores das disciplinas específicas realizem estudos sobre os saberes pedagógicos, porque alguns não percebem a importância desses conhecimentos;
- g) Fosse diminuída a quantidade de disciplinas que são repetitivas a fim de trabalhá-las melhor¹⁸;
- h) As atividades sejam executadas nas escolas de Educação Básica;
- i) As metodologias das disciplinas pedagógicas passem por um aprimoramento;
- j) O Curso ensine a trabalhar com crianças.

Dentre as sugestões dos professores, estão:

¹⁷ Entendemos que pela estrutura curricular o Curso já proporciona essa vivência, pois as práticas pedagógicas estão previstas desde o 3º período, então a questão pode estar na maneira como estão sendo desenvolvidas essas disciplinas e se estão sendo ofertadas no período que o currículo prevê.

¹⁸ Essa reivindicação foi atendida na reformulação do PPP do Curso, onde houve uma redução no número de disciplinas específicas, vale lembrar que, esses alunos fazem parte do currículo antigo, o que está inserido no PPP de 2006.

- a) Que os professores do Departamento de Letras lessem o seu PPP, de modo que se conscientizassem sobre o Curso que é de Licenciatura e voltado para a formação de professores para a Educação Básica e não para o Ensino Superior;
- b) Que os professores das disciplinas específicas fizessem uma relação com os saberes pedagógicos, mostrando aos seus alunos como trabalhar com determinados conteúdos;
- c) Que houvesse mais professores para trabalhar com as práticas pedagógicas, porque o Curso não tem esse quadro formado, então, falta material humano, um reforço técnico para trabalhar essa formação pedagógica dentro do Curso;
- d) Que o Curso sensibilizasse o aluno sobre o que é ser professor e qual a importância desse trabalho para os alunos da Educação Básica;
- e) Que os alunos lessem mais os clássicos, que parassem de ater só aos manuais;
- f) Que os alunos não viessem obrigados a fazer uma disciplina só porque está faz parte da estrutura curricular;
- g) Que houvesse uma discussão no âmbito do Departamento de Educação no sentido de realizar debates sobre as Diretrizes e o PPP dos outros Cursos e de discutir entre os professores como poderíamos trabalhar melhor nas Licenciaturas;
- h) Que o Curso de Letras repensasse formas para fortalecer essa formação pedagógica.

Podemos perceber que as sugestões dos alunos estão mais ligadas às aulas, propriamente ditas, das disciplinas pedagógicas, a maneira como os professores trabalham, suas metodologias e conteúdos. Já as sugestões dos professores estão mais ligadas às questões administrativas dos Departamentos e de como eles podem desenvolver ações para fortalecer a formação pedagógica.

Em ambos os casos, como é compreensível, as sugestões estão ligadas aos pontos de mais fragilidade dessa formação, se reportam a reflexões não distantes das que desenvolvemos nas unidades temáticas, apresentadas nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resolvemos estudar a formação pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA, porque acreditamos que essa formação é um fator que influencia bastante no desempenho docente em sala de aula, a maneira como o professor de Língua Portuguesa se comporta, escolhe e didatiza os conteúdos, entre outros aspectos que compõem uma aula, passam por essa formação.

É importante destacar que não se trata de colocar na formação e na atuação do professor a solução dos problemas educacionais e dos problemas que afligem nossas escolas, pois como vimos ao longo deste estudo as raízes desses problemas são bem profundas e se encontram numa relação social mais ampla, portanto, não podem ser vistas de forma mecânica e ingênua.

Nesse sentido, nossa intenção ao discutirmos a formação pedagógica, não foi a de emitir um juízo de valor sobre o trabalho desenvolvido pelo Curso de Letras, mas levantar questões que nos façam refletir sobre como podemos melhorá-la, sempre tentando escapar de modelos que apontem fórmulas a serem aplicadas para solução dos problemas.

Dessa forma, as nossas considerações finais estão ancoradas nos aspectos que estiveram mais presentes durante as entrevistas e que a nosso ver nos ajudaram a chegar ao nosso objetivo, que foi o de entender como se delineia a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA.

Na análise do modelo de formação docente, vimos que o Curso de Letras da UFMA, assim como acontece com outros Cursos de Licenciatura pelo Brasil, é herdeiro de um modelo pautado nos pressupostos da racionalidade técnica, que percorreu toda a história da Educação brasileira.

Mesmo com todas as reformas curriculares pelas quais o Curso vem passando ao longo dos anos, ele se consolidou nesse modelo, conhecido também como 3+1, no qual o aluno cursava o bacharelado nos três primeiros anos e no último ano cursava a licenciatura.

Esse modelo trouxe uma série de consequências que até hoje são sentidas pelos alunos e pelos professores, quando colocam que o Curso não tem uma identidade de Licenciatura e que suas disciplinas formam o bacharel e não o

professor, embora os professores das disciplinas pedagógicas, que pertencem ao Departamento de Letras, venham lutando para que o Curso entenda sua condição de Licenciatura.

Uma das ações implementadas foi uma reformulação do PPP do Curso, promovendo sessões de leitura do documento, debates sobre como poderiam construir as ementas das disciplinas com conteúdos mais voltados ao Ensino da Educação Básica. Mas essa reformulação aconteceu em 2010, portanto, os alunos entrevistados ainda não sentem seus efeitos e pela fala dos professores, esse novo PPP ainda não conseguiu se consolidar, pois quando fazem suas considerações, eles sempre se reportam ao currículo do PPP de 2006.

Baseando-se nesse currículo de 2006, que os alunos colocam que são mais preparados para atuarem como redatores, críticos literários, crítica linguística, mas na hora de dar aula eles saem com um déficit.

A maioria dos alunos não se sente preparada para enfrentar a sala de aula levando em consideração o modelo oferecido pelo Curso. Opinião compartilhada pelos professores ao afirmarem que a formação apesar de ter melhorado ainda não é a ideal. Segundo a maioria dos alunos esse modelo de formação atual não atende às suas pretensões como futuros professores.

No tocante aos saberes docentes, identificamos uma certa fragmentação nos conteúdos abordados, não sendo perceptível uma integração entre eles, fenômeno relatado pelos alunos quando colocam que não há uma interdisciplinaridade, que o foco da aplicação do conteúdo apresenta-se descontextualizado, pois as ementas das disciplinas não trazem conteúdos voltados para o ensino na Educação Básica.

Os alunos colocam que os professores das disciplinas específicas criticam as intervenções pedagógicas, o que dificulta ainda mais a integração dessas disciplinas, pois a maneira como o professor lida com os saberes pedagógicos tem inúmeras implicações na vida dos alunos em todos os níveis.

Entendemos também que falta um diálogo entre os professores das disciplinas pedagógicas com os outros professores, principalmente entre aqueles que não pertencem ao Departamento de Letras, relatados pelos próprios professores e pelos alunos, quando dizem que as disciplinas são repetitivas, pois seus assuntos se repetem quando deveriam ser aprofundados.

Essa falta de diálogo se reflete na interação desses professores com o

Curso, pois a maior parte dos professores disse que sua interação se resume em uma apresentação à coordenação no primeiro dia de aula para receber informações referentes ao desenvolvimento da disciplina.

No que diz respeito à prioridade do Curso e dos alunos, a maioria dos sujeitos da pesquisa concorda que essa prioridade é dada aos saberes específicos. Essa prioridade também pode ser identificada na forma como são tratadas as disciplinas pedagógicas pelos alunos e pelo Curso, pois os professores relatam uma certa resistência dos alunos em relação às disciplinas que se refletem no pouco número de matriculados, em algumas disciplinas.

Por sua vez, os alunos colocam que nem sempre essas disciplinas são oferecidas, porque faltam professores, mas concordam com os professores que a maioria dos alunos vai deixando as disciplinas pedagógicas de lado e só se matricula quando não tem mais jeito, pois eles só podem se matricular nos estágios depois que cursaram todas as disciplinas pedagógicas.

Na concepção de linguagem, um aspecto positivo é que todos os professores e alunos disseram que linguagem é interação, destacaram sua função comunicativa, a dinamicidade e variedade. Nesse contexto, identificamos nos professores uma preocupação em se desviar de aulas tradicionais, em que ele seria o centro do processo, para aulas mais interativas, onde a participação do aluno é importante.

Observamos que os alunos apreenderam essa concepção e sabem da importância de levá-la para suas aulas, eles falam sobre estimular a participação de seus alunos, mostrar a função social da Língua Portuguesa, valorizar as variedades linguísticas, de modo que cada uma tem sua importância dependendo do contexto em que é aplicada, dentre outras ações que essa concepção de linguagem comporta.

No entanto, os alunos têm dificuldades de operacionalizar os conceitos repassados, isso se reflete nos planos de aulas, que têm seus conteúdos voltados mais para a gramática normativa. De acordo com os alunos, as escolas exigem que o ensino de Língua Portuguesa esteja voltado para o ensino de gramática.

É relevante destacarmos que não somos contra o ensino de gramática, ao contrário, entendemos que esses conteúdos são exigidos pela sociedade, embora já exista um esforço em elaborar provas de concursos públicos com questões mais contextualizadas. O que defendemos é que esse ensino não esteja voltado

exclusivamente para as questões gramaticais, que se tenha um ensino voltado também para as questões sociais da Língua.

Assim, seria importante que esses licenciandos conseguissem levar essa concepção de linguagem para o ensino na Educação Básica, pois quase todos concordam que, em última instância, é na sala de aula que se materializam ou não os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem.

A dificuldade dos alunos em concretizar essa concepção de linguagem, pode estar no fato do Curso ser muito teórico, aliás, queixa recorrente entre os alunos, quando colocam que aprendem os conceitos, mas não como colocá-los em prática. Essa dificuldade é corroborada pelos professores ao apontarem que os alunos ainda chegam nos estágios com uma prática muito tradicional.

O desejo de formar profissionais cada vez mais cultos, informados e com uma sólida preparação científica, pedagógica e humanística passa necessariamente pelo processo pedagógico das salas de aulas universitárias (AQUINO; PUENTES, 2011). Assim, destacamos novamente a importância dos saberes pedagógicos na formação docente, desde saberes pedagógicos propriamente ditos até a maneira como eles são repassados aos alunos.

Nesse contexto, observamos que há uma certa insatisfação quanto às metodologias utilizadas pelos professores. Os alunos dizem que para serem boas ou ruins vai depender da maneira como são utilizadas, destacamos, então, a importância do professor se preocupar com o uso que vai fazer das metodologias, uma vez que como já mencionamos os professores geralmente ensinam da mesma maneira que aprenderam.

Nesse aspecto, os professores universitários devem estar atentos ao que falam e ao que fazem, pois alguns alunos destacaram a divergência entre o discurso e a ação, então não adianta ter discursos críticos e emancipatórios sobre como deve ser o ensino e agir de outra forma, isso leva a um descrédito da disciplina e dos ensinamentos.

No que se refere aos professores das disciplinas pedagógicas, identificamos neles uma preocupação com as metodologias utilizadas, pois afirmam que tentam diversificá-las para que os alunos vejam a importância de dinamizar as aulas.

Essa preocupação se reflete na participação dos alunos, visto que todos os professores apontaram que os alunos são bem participativos nas suas aulas,

embora cheguem com uma certa resistência em relação à disciplina. Informação confirmada pelos alunos, que se colocaram como alunos participativos e interessados nas questões pedagógicas, no entanto, condicionam essa participação à maneira como o professor conduz as aulas.

Chegamos, assim, a um ponto bem interessante, quando os alunos dizem participar das aulas e os professores confirmam essa informação, possivelmente por entenderem a importância dos saberes pedagógicos para a formação do professor, mas ainda sim, a maioria dos alunos pesquisados ainda está insatisfeita com a formação pedagógica recebida.

Entendemos que as disciplinas pedagógicas primam mais pelo saber do que pelo fazer, quando no nosso entendimento poderia haver um equilíbrio entre esses conteúdos, nesse sentido, os alunos colocam que elas são muito teóricas e que o fazer não fica tão bem demarcado.

No que se refere aos saberes pedagógicos, os alunos apresentaram um conjunto de saberes muito interessantes do ponto de vista teórico-ideológico, que são importantes e devem fornecer um arcabouço ideológico, além de algumas formas de saber fazer e algumas técnicas.

Entendemos que faltam nas disciplinas pedagógicas, conteúdos procedimentais, que incluem a realização de algumas ações como seu ponto de partida.

Essas ações não deveriam ser deixadas para o final do Curso, somente para o momento do Estágio, sendo essa outra insatisfação dos alunos, ao apontarem que só colocam em prática esses ensinamentos no momento do Estágio e que este só acontece no final do Curso, portanto se eles deixaram de aprender alguma coisa, não tem mais como voltar atrás.

Além disso, para alguns alunos que nunca trabalharam na área, o momento do Estágio é o primeiro contato com a regência em sala de aula e por ele ser final, esses alunos entram em contato com essa realidade tardiamente.

Dessa forma, segundo o estudo que realizamos, esses são alguns aspectos que traçam a formação pedagógica do Curso de Letras pesquisado, construídos a partir da visão dos atores sociais e da sua vivência, que por sua vez, nos permite inferir que, apesar de todos os esforços empreendidos, a formação pedagógica ainda tem algumas fragilidades que comprometem sua efetividade.

Finalmente, cabe dizer que todos os aspectos estudados e analisados,

tantos os de natureza teórica quanto os de natureza empírica, constituíram uma unidade, que nos permitiu descrever, analisar e compreender a formação pedagógica do Curso de Letras da UFMA. Sendo assim, podemos concluir que o Curso ainda não possui uma identidade de Licenciatura bem delimitada, o que desencadeia uma série de ações que atingem diretamente a formação pedagógica e os saberes mobilizados nessa formação.

Entretanto, percebemos também uma perspectiva de mudança, alicerçada nos questionamentos dos estudantes e na luta diária dos professores das disciplinas pedagógicas que pertencem ao Departamento de Letras, para que o Curso se fortaleça enquanto Licenciatura e que a formação pedagógica ganhe lugar de destaque.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 9. ed. Joinville: Univille, 2010.
- _____. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. 9. ed. Joinville: Univille, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- BAGNO, Marcos. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.
- BONFIM, Maria Núbia B. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. 2007. Dissertação. (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Coimbra, Coimbra: 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: [s.n.], 2001.
- BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema

Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

Diário Oficial, Brasília, nº 159, 20 ago. 1997. Disponível

em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=20/08/1997>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; HAGE, Salomão Mufarrej. A Política de Formação de Professores e a Reforma da Educação Superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política de financiamento da educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva e sua relação com a crise fiscal do Estado. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007. p.103–161.

_____. A política de financiamento da educação superior pública e da pesquisa no Brasil. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma. Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 81-103.

_____; GEMAQUE, Rosana Oliveira. Políticas Públicas de Financiamento da Educação Superior Brasileira. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas Públicas para Educação Superior no Brasil dos anos 90. **Educação e sociedade**, v.23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cielo.br/pdf/es/v23n80/23n75a06.pdf>> Acesso em: 18 set. 2012.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A Ambiguidade da Docência: entre o

profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FIORIN, José Luiz. A Criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas & letras**, Paraná, v. 7, n. 12, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, mês. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. O Neotecnicismo e a Formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: 1998.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. A Articulação Estágio-Pesquisa na Formação do Professor-Pesquisador e seus Fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. A USP e a Formação de Quadros Dirigentes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: modelos e**

concepções. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JESUS, Saúl Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 69, p. 163-183, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Kátia R. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: SILVA Jr., João R.; OLIVEIRA, João F.; MANCEBO, Deise. (Orgs.). **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 27-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely, Ferreira e GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e novas políticas para formação docente. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 68, p.109-125, mês 1999.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalismo docente**. 3ª ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Fazendo uma narrativa: os caminhos das licenciaturas em uma universidade pública – cenas de uma experiência. In: BARBOSA, Raquel

Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2009.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade.** 17 ed. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, São Paulo, v. 03, n. 05, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRINDADE, Héliqio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de educação**, local, v. ____, n. 10, p.5-15, mês.1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente.** São Paulo: [s.n.], 2006. Projeto de pesquisa. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.** São Luís: [s.n.], 2006. Mimeografado.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.** São Luís: [s.n.], 2010. Mimeografado.

VIDAL, Rosângela Maria Bessa; BEZERRA, Mizelene Kelly de Souza. Saberes e Práticas na Formação do Professor de Língua Portuguesa: a gramática no ensino médio. In: SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa, REZENDE, Neide Luiza de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa: entre documentos,**

discursos e práticas. São Paulo: Humanitas, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Silva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO LICENCIANDO

Prezado (a) Aluno(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: os saberes pedagógicos em foco**” de autoria da estudante Elizia Grazielle Oliveira Everton, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral da Profa. Dra. Maria Núbia Barboza Bonfim do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como se delinea a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão.

Caso você concorde em participar, favor assinar ao final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

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 em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre a sua formação, suas expectativas em relação ao Curso, à formação pedagógica, entre outras. Além disso, poderá ceder um plano de aula de Língua Portuguesa.

O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por nome fictício ou um código.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PROFESSOR(A)

Prezado (a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: os saberes pedagógicos em foco**” de autoria da estudante Elizia Grazielle Oliveira Everton, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral da Profa. Dra. Maria Núbia Barboza Bonfim do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como se delinea a formação pedagógica do professor de Língua Portuguesa a partir dos saberes pedagógicos mobilizados nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Letras da UFMA.

Caso você concorde em participar, favor assinar ao final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

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 em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre a sua formação, suas expectativas em relação ao Curso e aos alunos, formação pedagógica, entre outras.

O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por nome fictício ou por um código.

APÊNDICE C - QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____
_____, RG _____, abaixo assinado,
li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa
a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper minha
participação a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não
será divulgado, que não terei despesas e não 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 _____ 2013

Responsável Legal.

Pesquisadores Responsáveis

Elizia Graziele Oliveira Everton

e-mail: elizia_graziele@hotmail.com

telefones: (98) 8803-5755 / (98) 8111-1736

Maria Núbia Barboza Bonfim (Orientadora)

APÊNDICE D – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS LICENCIANDOS

Nome (código): _____

Sexo: _____ Idade: _____

Forma de Ingresso: _____

Outros Cursos de Graduação: _____

Cursos de Pós-graduação: _____

Ocupação profissional: _____

Tempo na ocupação _____

Forma de contrato: _____

APÊNDICE E – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Nome (código): _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação inicial: _____

Cursos de Pós-Graduação: _____

Tempo de serviço docente: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Forma de vinculação: _____ Regime de trabalho: _____

Disciplina(s) ministrada(s) no curso em 2012/13 : _____

Outro tipo de ocupação: _____

Trabalho em outra instituição: _____

Forma de vinculação: _____ Regime de trabalho: _____

Você se sente realizado como professor? Por quê?

 Sim Não

Justificativa: _____

APÊNDICE F – GUIA DE ENTREVISTA COM OS LICENCIANDOS

1. MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

- 1.1 O que você entende por modelo de formação docente?
- 1.2 O modelo de formação docente do seu Curso atende suas pretensões como futuro professor?
- 1.3 Sente-se preparado para enfrentar uma sala de aula, levando em consideração a formação oferecida pelo Curso?
- 1.4 Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras?
- 1.5 Conhece o Projeto Político Pedagógico do seu Curso?

2. SABERES DOCENTES

- 2.1 Os professores conseguem estabelecer um diálogo entre as disciplinas pedagógicas e específicas?
- 2.2 O que priorizado no Curso: saberes específicos ou saberes pedagógicos?
- 2.3 O que você acha dessa prioridade?

3. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

- 3.1 Qual a sua concepção de linguagem?

4. SABERES PEDAGÓGICOS

- 4.1 Enumere quatro saberes pedagógicos que você considera primordial para sua formação adquiridos durante o Curso?
- 4.2 Como é a sua participação nas aulas?
- 4.3 Quais as metodologias utilizadas pelos professores das disciplinas pedagógicas nas aulas? São satisfatórias?
- 4.4 Participa ou participou de algum projeto de pesquisa? Por quê?
- 4.5 Participa ou participou de algum projeto de extensão? Por quê?
- 4.6 Participa de eventos científicos? Como apresentador, ouvinte, ou monitor?
- 4.7 Como você vê a formação pedagógica oferecida pelo Curso de Letras?
- 4.8 O que você sugere para melhorar a formação pedagógica do Curso?

APÊNDICE G – GUIA DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

1. MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

- 1.1 O que você entende por modelo de formação docente?
- 1.2 Levando em consideração o modelo de formação oferecido pelo Curso de Letras, você percebe se os alunos saem preparados para enfrentar a sala de aula?
- 1.3 Conhece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras? Elas orientam o seu trabalho?
- 1.4 Conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso? Ele orienta o seu trabalho?

2. SABERES DOCENTES

- 2.1 Como é a sua participação/interação no Curso de Letras?
- 2.2 Existe um diálogo com o professor do Estágio ou de outras disciplinas?
- 2.3 O que é priorizado pelo Curso e pelos alunos: saberes específicos ou saberes pedagógicos?

3. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

- 3.1 Como professor do Curso de Licenciatura em Letras, qual sua concepção de linguagem?
- 3.2 Correlaciona suas aulas com essa concepção?

4. SABERES PEDAGÓGICOS

- 4.1 Que tipo de metodologia utiliza em suas aulas?
- 4.2 Consegue estabelecer uma relação entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico?
- 4.3 Como é a participação dos alunos na sua disciplina?
- 4.4 Como você vê a formação pedagógica oferecida pelo Curso?
- 4.5 O que sugere para melhorar a formação pedagógica do Curso?