



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DA UFCG**

MAYARA TAVARES DE FREITAS

CAMPINA GRANDE – PB

2014

MAYARA TAVARES DE FREITAS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS –
LÍNGUA PORTUGUESA DA UFCG**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2014

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS –
LÍNGUA PORTUGUESA DA UFCG**

MAYARA TAVARES DE FREITAS

BANCA EXAMINADORA

Manassés Morais Xavier NOTA: 9,0
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)
Orientador

Luciene maria Patriota NOTA: 9,0
Profª. Dra. Luciene Maria Patriota (UFCG)
Examinadora

Zélia M. de A. Santiago NOTA: 9,0
Profª. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago (UEPB)
Examinadora

Monografia aprovada em: 16 de abril de 2014

Média: 9,0

CAMPINA GRANDE – PB

2014

A Deus,
o meu maior Mestre e companheiro,
A Ele toda honra e glória para todo o sempre!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelo conhecimento e por ser o Primeiro em minha vida.

Aos familiares como um todo, pela presença nos bons e maus momentos e pela compreensão nas ausências.

A meus pais, que, desde os primeiros passos, me colocaram limites e compartilharam experiências de vida.

Aos amigos, dos mais diversos cantinhos do mundo, obrigada pela força!

À UFCG e a todos os funcionários.

À coordenação do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela sua presença em nossa formação.

Aos professores, pelo saber partilhado e os incentivos.

Ao meu orientador Manassés Morais Xavier, pelas palavras de ânimo e incentivo.

À banca examinadora, por se fazer presente nesse momento.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esse momento e para ser quem eu sou hoje: meu muito obrigada!

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...

Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.

Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.

Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...

Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.

Só — na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Cecília Meireles

RESUMO

A temática de formação de professores tem assumido, de certa forma, uma importância considerável para o país, uma vez que vem sendo alvo de estudos, discussões e críticas em algumas esferas da sociedade, sobretudo pelos inúmeros problemas encontrados nos cursos de licenciatura do país. Nessa perspectiva, o presente trabalho denominado “A formação inicial de professores: reflexões sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG” teve como objetivo geral refletir sobre o que se espera da formação inicial do Curso de Letras na contemporaneidade, sobretudo através da análise dos principais problemas enfrentados pela licenciatura no país. Como objetivos específicos destacamos: a) empreender, de forma crítica, questionamentos sobre a formação inicial no Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG; b) refletir sobre os eixos de formação inicial de professores contidos no Projeto Político Curricular (PPC) do referido curso; c) descrever/analisar o quadro da estrutura organizacional das disciplinas do curso por eixos; d) a partir do objetivo específico anterior, contribuir com uma reflexão crítica sobre as bases da grade contemporânea do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG. Nesse contexto, do ponto de vista documental, é oportuno investir em pesquisas que reflitam sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, bem como de outras áreas. No que se refere à fundamentação teórica utilizada, pode-se citar autores como Rampazzo (2002), Medeiros (2008), Paiva (2005), Tardif (2002), Pereira (2007), além do próprio PPC e os documentos oficiais que organizam os Cursos de Letras no país. Em relação à metodologia, o presente trabalho é uma pesquisa de natureza documental. Quanto à análise de dados, observamos que muito embora o PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG esteja de acordo com o que está estabelecido nos documentos oficiais, algumas modificações, à título de sugestões trazidas ao longo do presente trabalho, precisam de certa forma ser consideradas para um melhor desenvolvimento do curso em relação aos três eixos de formação, a saber: o usuário, o docente e o especialista.

Palavras-chave: Currículo. Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa. Letras.

ABSTRACT

The theme of teacher education has assumed, in a way, of considerable importance to the country as it has been the target of studies, discussions and criticism in some spheres of society, especially the numerous problems encountered in undergraduate courses in the country. In this perspective, this work called "The initial teacher education: reflections on the pedagogical project of Letter Course - Portuguese UFCG" main goal was to reflect on what is expected from the initial training course on literature in contemporary times, especially through the analysis of the main problems faced by the degree in the country. Specific objectives include: a) undertake a critical, questioning of the initial training course on literature - Portuguese UFCG; b) reflect on the axes of initial teacher education contained in the said course of study Political Project (CPP); c) describe / analyze the context of the organizational structure of the course subjects by axes; d) from the previous specific aim to contribute to a critical reflection on the foundations of contemporary grill Bachelor's - Portuguese UFCG. In this context, the documentary point of view, it is appropriate to invest in research to reflect on the curriculum of undergraduate courses, as well as other areas. With regard to the theoretical basis used one can cite as Rampazzo authors (2002) Medeiros (2008), Paiva (2005), Tardif (2002), Pereira (2007), and the PPC itself and official documents that organize Letters Courses in the country. Regarding methodology, this study is a survey of nature documentary. Regarding data analysis, we observed that although PPC Course of Arts - English Language UFCG agree with what is stated in official documents, some modifications to the title brought suggestions throughout this work, need a certain order to be considered for a better development of the course in relation to three areas of training, namely: the user, the teacher and the specialist.

Keywords: Curriculum. Initial Training of Teachers of English Language. Letters.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Composição Curricular do Curso de Letras - Língua Portuguesa (UFCG) **44**

QUADRO 02 - Distribuição Curricular sob os eixos usuário, especialista e docente **48**

QUADRO 03 - Distribuição de Disciplinas Pré-Requisitos do Curso de Letras (UFCG) **50**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	14
1.1 Natureza da pesquisa.....	14
1.2 Etapas da pesquisa.....	15
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	17
2.1 Formação inicial: o que é? O que o professor precisa saber?.....	17
2.2 Necessidade de uma formação docente e profissional.....	20
CAPÍTULO III - DO CURRÍCULO AO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR.....	26
3.1 Currículo: O que é? O que o aluno deve saber?.....	26
3.2 Projeto Pedagógico Curricular: O que é?.....	31
CAPÍTULO IV - DAS QUESTÕES ANALÍTICAS	34
4.1- O curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG.....	34
4.2 Análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Na atualidade, infelizmente, nenhuma profissão tem sido tão questionada no país quanto a docente. Digo infelizmente porque tal situação não adveio de uma realidade bem sucedida no quadro da educação brasileira. Mas essa realidade demonstra que os resultados aferidos por diferentes sistemas avaliativos nesse nível de ensino têm apontado índices de indicado aprendizagens insuficientes por parte dos alunos, e, claro, os professores e seu preparo de formação inicial têm sido colocados em cheque, sendo constantemente alvo de estudos e críticas.

Tal situação faz com que o tema formação de professores seja um assunto tratado não somente pelo domínio acadêmico e educacional, mas, de certa forma, por toda a sociedade. No que tange ao âmbito do governo federal, esse situa-se de forma mais documental, através de leis educacionais e diretrizes curriculares, além de ser alvo de estudo de pesquisadores em âmbito acadêmico, revelando, pois, uma preocupação existente com a educação no país e suas contradições, além de revelar uma preocupação com as mudanças político-sociais que o país atravessa.

É importante destacar que o presente trabalho faz referência à formação de milhares de professores em atuação em sala de aula em nosso país, sendo a partir da realidade desses professores que os trabalhos sobre formação de professores têm sido motivados em âmbito acadêmico. Sendo assim, a pesquisa sobre formação de professores tem relevância para o quadro educacional brasileiro, haja vista que trará discussões em torno de qual tipo de formação tem sido realizada nos cursos superiores de letras no país e qual a qualidade dos mesmos.

Nesse contexto, do ponto de vista documental deve-se investir em pesquisas que reflitam a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, bem como de outras áreas. Assim, a temática da formação de professores no país assume significado crucial, embora a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas no país que hoje são problemáticas, como bem sabemos. Portanto, é preciso refletir sobre os processos formativos que envolvem a profissão docente, de modo específico, o professor de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, diante dos desafios da contemporaneidade, como se dá a organização curricular atual do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)? Qual o impacto, do ponto de vista documental, dessa

organização na formação de profissionais das Letras? Desenvolveremos estas problemáticas ao longo desta pesquisa.

Nesses termos, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o que se espera da formação inicial de professores no Curso de Letras na contemporaneidade, sobretudo através da análise dos principais problemas enfrentados pela licenciatura no país. Em relação aos objetivos específicos destacamos: a) empreender, de forma crítica, questionamentos sobre a formação inicial no Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG; b) refletir sobre os eixos de formação inicial de professores contidos no Projeto Político Curricular (PPC) do referido curso; c) descrever/analisar o quadro da estrutura organizacional das disciplinas do curso por eixos; e d) a partir do objetivo específico anterior, contribuir com uma reflexão crítica sobre as bases da grade contemporânea para o curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG.

Para a realização desta pesquisa adotamos como embasamento teórico autores como Rampazzo (2002), Medeiros (2008), Paiva (2005), Tardif (2002), Apple (1982; 1994; 1997), Pereira (2007), Roldão (2012), dentre outros, bem como documentos oficiais que organizam os Cursos de Letras no país.

Conforme Libâneo (2011), o estudo da formação inicial de professores está inserido em um complexo campo de contradições do papel do professor na atualidade, sobretudo em uma época de mundo globalizado em que as intensas transformações científicas e tecnológicas trazem a necessidade de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente e recolocar cientificamente os problemas humanos.

Contudo, diante da crise de princípios e valores que infelizmente vivenciamos, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral e do relativismo ético, é preciso a formação inicial contribua para uma postura ético-valorativo de recolocação, inclusive em sua grade curricular, de valores humanos de caráter ético-valorativos, de recolocação de valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o devido respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como basilares de convicções democráticas, tendo, assim, um papel, de certa forma, importante no fortalecimento das entidades, da sociedade civil e das organizações e movimentos sociais.

Todavia, não se pode dizer que a escola é sozinha a mola das transformações sociais, ela precisa, urgentemente, colocar-se enquanto instituição nesse âmbito de fortalecimento de valores democráticos e valorativos, devendo, para isso, ter uma base consolidada desde o período de formação inicial que permita *a posteriori* construir tais saberes “plurais”, não singulares e de ordem conteudística para a sala de aula: laboratório humano vivo de

transformação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, mas que infelizmente, na realidade, não tem assumido tal identidade, o que deve mudar!

Para refletir criticamente sobre tal realidade da formação inicial de professores – que se desemboca na escola, daí nos parágrafos anteriores falamos sobre a escola – nos cursos de licenciatura e a grade curricular dos mesmos, o presente trabalho está dividido em seis momentos: esta introdução, quatro capítulos e as considerações finais. O Capítulo I, denominado de “Aspectos metodológicos”, tratou da natureza da pesquisa e das suas etapas de realização; o Capítulo II, “A formação inicial de professores”, aborda a contextualização da formação inicial de professores, trazendo alguns conceitos, críticas e apresentação dos saberes necessários; no Capítulo III, “Do Currículo ao Projeto Pedagógico Curricular”, há discussões sobre o Currículo e o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), com definições, críticas e contextualizações. Já o Capítulo IV, “Das questões analíticas”, trouxe a análise de dados, trazendo uma relação entre os documentos oficiais e o PPC do curso de letras, contrastando com a realidade e trazendo algumas sugestões para possíveis alargamentos de ações formativas no curso de Letras – Língua Portuguesa. Após o Capítulo IV, estão apresentadas as considerações finais.

Segue o capítulo que trata da metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento. Conforme Rampazzo (2002), a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas por meio de processos do método científico.

Nessa perspectiva, não se pode confundir a pesquisa científica com uma simples indagação, uma vez que ela utiliza um método científico que “é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. Sendo, pois, esta linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 126).

Segundo Rampazzo (2002), o interesse pelo saber leva-nos a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Assim, cada abordagem é realizada com técnicas e enfoques específicos, conforme o objeto de estudo. Sendo que existem diversos tipos de pesquisa, entre elas a documental, a bibliográfica, descritiva, experimental, entre outras. Entretanto, o presente trabalho pautou-se por uma pesquisa documental, descritivo-interpretativista.

De acordo com Medeiros (2008, p. 35), “a pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que não foram utilizados como base de uma pesquisa”. A nosso ver, tal conceito é limitado, pois um mesmo documento pode ser utilizado como dado para mais de uma pesquisa.

Por sua vez, Rampazzo (2002) esclarece que essa pesquisa é chamada de documental pelo fato de procurar os documentos de fontes primárias, provenientes de órgãos que realizaram as observações, sendo que esses “dados primários” podem ser encontrados em arquivos, fontes estatísticas e fontes não-escritas. Para o mesmo autor, esses arquivos podem ser públicos e particulares, podendo ser de procedência nacional, estadual e municipal. Além do fato de que tais arquivos públicos contêm documentos oficiais, tais como anuários, leis, atas, relatos, ofícios, projetos, entre outros.

Em relação à abordagem descritivo-analítica, deve-se considerar que toda pesquisa científica é uma produção discursiva, situada no campo de paradigmas cujos fundamentos

baseiam-se em concepções relativamente estabilizadas sobre o sujeito, o objeto e as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a opção ora realizada pelo método de estudo analítico em detrimento da escolha do positivista, justifica-se pela relação subjetiva e interdependente na relação sujeito – objeto no campo das ciências sociais.

1.2 Etapas da pesquisa

Esta pesquisa documental, descritivo-analítica, foi realizada através da análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG¹, projeto disponibilizado pela coordenação do referido curso. A UFCG encontra-se localizada à Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande - Paraíba.

No que tange às etapas de realização desse trabalho, a presente pesquisa se organizou pelos seguintes direcionamentos, divididos em quatro etapas. A primeira consistiu em um aprofundamento na revisão de literatura sobre Formação Inicial de Professores, Currículo e Projeto Pedagógico Curricular. A segunda etapa na formulação de questões sobre o tema e objeto de estudo. O terceiro movimento metodológico consistiu em um estudo explanatório, compreendido por análise documental e, por último, foi feita uma análise dos dados do conteúdo do PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, fazendo-se um movimento de comparação entre o estabelecido nos documentos oficiais (Diretrizes, Curriculares, Resoluções, Pareceres e Leis Educacionais) e o estabelecido no PPC do curso, a partir de uma abordagem de cunho teórico-analítico.

Conforme Rapazzo (2002), a pesquisa documental pode assumir diversas formas, entre elas o estudo explanatório, designado por alguns autores por pesquisa quase científica ou não-científica, sendo um passo inicial do processo de pesquisa, vindo a tratar-se de uma observação não estruturada ou assistemática.

Como define Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Assim, o estudo explanatório foi realizado com a documentação do PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, considerando mais especificamente os seguintes aspectos: perfil do aluno egresso, dimensões de currículo e os eixos de usuário, especialista e docente, prática e estágio supervisionado enquanto necessários ao desenvolvimento da formação inicial do professor.

¹ O texto na íntegra do projeto curricular se encontra na Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A versão eletrônica do texto pode ser adquirida na coordenação do curso.

Após esse momento, foi realizada uma análise de tais categorias presentes no texto do projeto curricular de forma crítica-reflexiva com os documentos oficiais e com alguns teóricos já apresentados em capítulo introdutório, além de serem apresentadas sugestões a título de melhorias para o curso através das reflexões feitas na análise de dados.

Apresentaremos, a seguir, a fundamentação teórica que embasou as discussões sobre formação inicial de professores na contemporaneidade.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

2.1 Formação inicial: O que é? O que o professor precisa saber?

Formar-se é adquirir uma certa formação. De acordo com Ferry (2008), a formação docente não é o mesmo que ensino e aprendizagem, muito embora ambos façam parte desse processo, entretanto pode-se dizer que a sua dinâmica implica também em um desenvolvimento de cunho pessoal. Deve ressaltar-se que esta forma deve ser entendida no sentido de parâmetros, de metas para uma profissão que a diferencie das outras, não como algo estanque, já delineado ou construído. Deve ser entendida enquanto processo que ocorre ao longo da vida, de forma semelhante a um processo de socialização no qual os diversos contextos escolares, profissionais e familiares constituem instâncias de regulação de processos específicos que se entrelaçam entre si, obtendo-se uma forma original a cada história de vida.

A formação é um processo longo, não se delimitando a meros anos de estudos em uma universidade, mas é um contínuo em que o indivíduo vai tecendo sua autonomia e constituindo sua identidade. Para isso, existe a necessidade de uma presença consciente do sujeito, sendo este um pressuposto subjacente à maneira de conceber a formação.

Para que esta formação ocorra algumas condições são necessárias, entre elas o lugar, o tempo e a relação com a realidade. Deve-se ressaltar que, ainda para Ferry (2008), o contato com a realidade não se restringe ao sentido concreto, mas ao sentido representacional, fazendo-se necessário que se antecipe situações reais a serem enfrentadas, além de se planejar as formas apropriadas de trabalhar com elas, sendo esse o momento de preparação da formação e fazendo-se necessário representar a realidade para atuar nela.

A perspectiva de uma formação de natureza clínica, que ocorre em uma realidade individual, unindo saberes como o passado, presente e projeções futuras do sujeito, não pode desvincular-se de um enfoque social, uma vez que deve proporcionar as chaves do quadro social, histórico e institucional da formação.

O desenvolvimento pessoal do professor, baseado na ideia de autoformação, de construção de si, produz a vida do professor à medida em que ela transforma as vivências em experiências para/pela reflexão, fazendo-se pensar na necessidade de incentivar a reflexão crítica que cria condições para um pensamento autônomo.

De acordo com Teixeira (2012), a função do professor vai além da atualização científica dada pelos conteúdos escolares, porque ela não se limita à tarefa de instrução, que é imprescindível, mas procura preparar as pessoas para que consigam viver em um mundo complexo e mutável, não podendo a sua função representar o mero exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas um tipo de atividade que trabalha com um conhecimento em construção, não deixando de revestir-se de um compromisso político, tendo como base valores éticos e morais.

O saber docente foi definido por Tardif (2002) como um tipo de saber plural, formado por saberes oriundos: a) da formação profissional, sendo este relativo à ciências da educação e da ideologia pedagógica; dos saberes disciplinares, relativo às diferentes áreas de conhecimento; b) os saberes curriculares, que abrangem os objetivos, conteúdos e métodos e os discursos que sustentam a prática da instituição escolar; c) os saberes da experiência, que são instituídos no cotidiano da prática docente, provenientes das experiências do professor – individual ou coletiva – e por elas validados.

Entretanto, no processo de formação docente, somente o saber não basta, uma vez que atuação profissional passa pela relação que se estabelece com o saber, sendo a formação bem mais complexa, não podendo se limitar a propiciar os saberes considerados necessários para a atuação docente.

Dessa forma, a formação inicial de professores visa habilitar profissionais competentes para o exercício da profissão docente. Por trás desta afirmação, aparentemente simples e consensual, esconde-se uma imensidão de problemas. O que é um professor competente? De que conhecimentos necessita? Que capacidades deve ter — na esfera cognitiva, afectiva e social?

Conforme Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000), deve-se levar em conta os seguintes tipos de formação, competências e capacidades que não são a mesma coisa, mas apresentam diferenças. Primeiramente, surge a questão *formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes*. Esta formação é, muitas vezes, completamente ignorada. Espera-se que os estudantes universitários tiveram oportunidade, através de sua formação escolar e, não escolar anterior, de se desenvolverem como pessoa e como cidadão o suficiente para poder vir a ser um bom professor, mas, na verdade, isso nem sempre acontece. Se o profissional aciona esses campos de conhecimento, pode-se favorecer o desenvolvimento das capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea: capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.

Passado esse primeiro momento, tem-se a *formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade*. Sem dominar, com um elevado grau de competência, os

conteúdos que é suposto ensinar, o professor não pode exercer de modo adequado a sua função profissional. Neste ponto todos estão de acordo. Porém, esse acordo falha, quando se procura definir de modo específico quais são os conhecimentos e competências neste campo que o professor precisa realmente ter. Falha também, de modo ainda mais flagrante, quando se discute qual o melhor modo para se atingir em cursos de formação inicial de professores. É preciso considerar a assertiva de que a formação do professor não pode estar resumido a um tipo de ensino tecnicista.

Em terceiro lugar, tem-se a *formação no domínio educacional*. Os legados da pedagogia, as contribuições das ciências da educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela didática e pelas outras áreas das ciências da educação são, naturalmente, elementos essenciais na constituição da profissionalidade docente, o que possivelmente revela que um professor é cada vez mais um educador e cada vez menos um simples instrutor.

Em quarto lugar, citam-se as *competências de ordem prática*. Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação, mas deve ser capaz de construir metodologias adequadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas, também, a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação, seja durante a etapa da formação inicial ou ao longo da carreira profissional e vida.

Por último, tem-se as *capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica*, uma vez que o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir resoluções de questões-problema frente aos desafios de sua profissão. Para tanto, é necessário que ele possua competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento, visando a sua transformação.

Uma questão que deve ser refletida quando se refere à formação inicial de professores, é saber se esta visa a integração no sistema educativo existente ou se almeja formar professores que possam contribuir ativamente para a mudança desse sistema. Trata-se de um dilema difícil de resolver. Se a formação não preparar o jovem professor para se inserir nas escolas que existem, com os seus alunos e as suas culturas profissionais, corre-se o risco de formar professores que, ao assumirem funções, se sentem completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Muitos deles podendo abandonar o ensino para sempre. Se a formação não prepara os novos docentes para a mudança educativa e social, assume-se como mais uma força conservadora e complacente de tratar com os problemas existentes, não podendo-se atuar nessa direção.

Na sociedade atual existe uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores, recebendo-se com frequência comentários críticos de

diversos setores. Os professores universitários das áreas de especialidade consideram que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar.

Os professores da área de educação lamentam que tudo o que ensinam acaba por ser “excluído” pelo conservadorismo da prática de ensino. Os novos professores lamentam que nada do que aprendem na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderão o que é importante, quando o aprendem. Os professores em serviço, também, consideram, muitas vezes, que os jovens professores não vêm devidamente preparados para o que seria necessário em sala de aula, ou seja, algo tem que mudar!²

Além disso, a escola, local de trabalho desse professor em início de carreira, muitas vezes, não contribui para o desenvolvimento satisfatório desse profissional, uma vez que apresentam péssimas condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. Um ambiente bem conservado, com iluminação e ventilação adequadas, com banheiros e instalações limpas e bem conservadas, não poluído visualmente e com um nível baixo de barulho evita o desgaste físico e mental do corpo docente e discente e contribui para a realização satisfatória das atividades inerentes ao processo de ensino aprendizagem, mas esta não é a realidade que se observa no cotidiano da escola atual. Sem mencionar a ausência de uma equipe de professores mais antigos na escola para apresentar ao recente professor em exercício suas futuras atribuições, competências e informações de como estes podem desenvolver suas tarefas, passando-lhes suas experiências em sala de aula.

Não podendo-se deixar de destacar a insuficiência de recursos materiais, de incentivos salariais e a sobrecarga da jornada de trabalho, não permitindo ao profissional dessa área atuar de forma a concretizar o bem-estar em seu ambiente de trabalho, que contribuiria para uma fluência plena de vida.

2.2 Necessidade de uma formação docente e profissional

De acordo com Roldão (2012), existe a necessidade de que o conceito de profissionalização docente seja a linha orientadora de qualquer teorização sobre formação de professores. Entretanto, essa linha de reflexão implica tomarmos a atividade docente como uma atividade profissional, se constituindo socialmente num processo de desenvolvimento contínuo e de permanente contextualização.

Nessa ordem, a formação inicial seria a primeira etapa e base estruturadora de percursos profissionais autônomos. É válido ressaltar que existem autores que discorrem

² Partimos de uma discussão hipotética pelo que costumeiramente lemos em artigos de divulgação científica sobre esta temática, bem como em matérias jornalística de diferentes veículos de comunicação de massa em âmbitos local e nacional.

sobre movimento de profissionalização e não desenvolvimento profissional, tais como Faucher e Tardif (2010).

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, o desenvolvimento profissional deve promover em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção de uma identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo de sua vida profissional.

Neste sentido, a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, trata-se de um processo tanto de socialização quanto de especialização, uma vez que não se refere somente à aquisição de conhecimentos e habilidades, mas de valores e atitudes.

Nesse encadeamento de ideias, o desenvolvimento profissional consiste num processo de transformação de uma pessoa em um profissional, habilitando-o a assumir função profissionais complexas e variadas, de acordo com Tardif e Faucher (2010).

Ainda conforme Roldão (2012), conceber estrategicamente a formação de professores significa assumir projeções futuras e identificar tendências para poder eleger metas e estratégias adequadas. Entretanto, “de fato, a visão do professor como profissional está longe de ser (...) um dado adquirido no estado atual de sistemas e das sociedades” (ROLDÃO, 2012, p. 145). Mas essa é uma realidade que tem que ser superada, não podendo prevalecer na sociedade atual.

Diferentemente do que se espera de uma sociedade complexa e dita evoluída tecnológica e culturalmente, os mecanismos de produção de conhecimento e de controle curricular de vários tipos convergem no sentido de um processo de esvaziamento da autonomia do professor e de limitação de construção do seu próprio saber (APPLE, *et al*, 1997). Assim, não se pode haver um verdadeiro progresso com o regresso da autonomia e melhoria do ambiente escolar, sendo uma grande contradição tal fato, já que isto caracterizaria uma involução cultural e social.

Conforme Apple *et al* (1997), atualmente a grande indústria de materiais educativos e curriculares ganham espaço na economia global, ocasionando a desqualificação do saber e da capacidade de decisão do professor, dado a presença de materiais prontos a usar e sofisticados até ao mínimo detalhe que acabam por transformar o professor num mero executante automático, sendo até mesmo dispensável, ocasionando uma distância de uma atividade de natureza profissional. Isso não é algo compatível com o almejado desenvolvimento social e cultural que tanto se busca na economia global, devendo-se refletir sobre o fato e procurar mudanças. Diante disso,

as decisões a tomar no plano das políticas de formação inicial de professores não podem deixar de ignorar estas tensões nem deixar de posicionar-se no quadro das opções que parecem ser mais adequadas. A exigência das sociedades futuras, cada vez mais constituídas sobre o acesso e o domínio do conhecimento, parece legitimar que se antecipem as decisões no sentido de reforçar a profissionalidade, como via que se desenha como mais ajustada à possibilidade de gerar e gerir, de forma sustentável e contextualizada, a apregoada melhoria da qualidade da educação em face a realidades crescentemente complexas e mutáveis. (ROLDÃO, 2012, p. 147)

Assim, levando em consideração a formação de profissionais e a formação como um processo único e contínuo de desenvolvimento profissional, deve-se considerar alguns princípios norteadores das estratégias de formação por parte das instituições, a saber: *apetrechar os professores com saberes de referência sólidos no plano científico-profissional; apetrechar os professores com competências para ensinar simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na ação profissional e apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais.*

Segundo Alarcão (1996), formar professores significa trabalhar com um campo social delicado e difícil, mas de uma valia significativa na complexa rede das dinâmicas sociais que, quer queiramos ou não, são atravessadas pelo exercício destes profissionais. Seu papel joga-se num presente com passado e com futuro, sendo até mesmo seus ensinamentos transpassados por gerações. Todavia, a sociedade não o tem valorizado enquanto profissional na atualidade.

Do ponto de vista histórico, a formação profissional e acadêmica do professor foi gestada no contexto da revolução liberal, conforme expressa Romanowski (2012). De acordo com a autora, a demanda por formação de professores não é atual, mas foi inserida no bojo da Reforma e Contra Reforma, no século XVI, somente vindo a se materializar na Revolução Burguesa, com a criação dos primeiros cursos normais na França no ano de 1795.

Aqui no Brasil, os arautos da Revolução Burguesa proclamados ao apagar das luzes do Império, sustentados nos primeiros tempos da república, somente se consolidam na metade do século XX. Assim, a própria organização da escola pública e os cursos para formar os professores foram implementados nessa mesma conjuntura: primeiro os cursos normais para formar o professor primário, tendo seu auge na década de 1960 e, mais recentemente, a ampliação de cursos de licenciaturas (nas áreas de conhecimento e pedagogia).

Ainda segundo Romanowski (2012), durante o período da década de 1990 houve um movimento nos sistemas de ensino por uma formação de professores capaz de promover

mudanças na prática pedagógica das escolas de educação básica. Posterior a isso tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a determinação de formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, ainda que admita a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima (Lei 9.394/96, art. 62).

Para Imbernón (2011), o século XXI trouxe um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, fazendo-se necessário que toda instituição educativa e a profissão docente devam mudar radicalmente, abandonando a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, situação esta obsoleta para a educação de cidadãos em uma sociedade considerada democrática, plural, participativa e integradora.

A instituição educativa do século XX evoluiu, mas não conseguiu superar as linhas diretrizes atribuídas em sua origem, a saber, centralista, transmissora, selecionadora e individualista. Características essas que não correspondem ao tipo de educação na vida e para a vida, visando a superação das desigualdades sociais.

Dessa forma, “a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2011, p. 08).

É indispensável que esse tipo de educação na vida e para a vida requeira um novo tipo de formação, tanto inicial quanto permanente que transcenda um ensino que se pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, sendo a formação um estímulo crítico às contradições da profissão ao se tentar superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempos, podendo-se citar, a alienação profissional, as condições de trabalho e a estrutura hierárquica, implicando isto na formação do professor na/pela mudança, visando à abertura de caminho para uma autonomia profissional.

Nesse sentido, segundo Imbernón (2011), algumas evidências permitiriam refletir sobre as mudanças que deveriam ocorrer em uma formação que beneficie o conjunto de professores, entre elas: *o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos*, ou seja, a formação não se baseia somente no domínio de conteúdo, sendo as atitudes tão importantes quanto o restante do conteúdo, do conhecimento; *a aquisição de conhecimento por parte do professor é um processo amplo e não linear*, ou seja, a aquisição de conhecimentos deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações reais práticas; *a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e*

condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida, isto é, na educação não há problemas genéricos, mas situações problemáticas em determinado contexto prático, devendo, assim, o currículo de formação consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas, e *a educação de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial*, em que o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas.

Dessa forma, a possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão, passando a ser o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão o núcleo fundamental da inovação das instituições educativas.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2011, p. 21)

Assim, o profissional de educação deve ser visto como um agente dinâmico cultural, social e curricular, não como um profissional implementador de técnicas prescritas, mas que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo, sendo a instituição educativa o motor da inovação e da profissionalização docente.

Para Imbernón (2011), o que se considera atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático não se refere ao aspecto neoliberal de profissão, mas de um contexto mais social, multidimensional e complexo, no qual o processo de profissionalização é fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

O próprio termo profissão em si não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos, não sendo um conceito nem neutro, nem científico, mas sendo um produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual, em que o ideológico influencia a prática profissional, pois as profissões são legitimadas pelo contexto social que comporta as mais variadas ocupações.

Trazendo-se o profissionalismo para a docência, faz-se referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Um ser

profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas, sendo um dos objetivos da educação tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, tendo, assim, a profissão de ensinar essa responsabilidade intrínseca.

Apresentaremos, no capítulo subsequente, algumas discussões sobre currículo e projeto pedagógico curricular.

CAPÍTULO III

DO CURRÍCULO AO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR

3.1 Currículo: O que é? O que o aluno deve saber?

Não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra *currículo*. De acordo com Moreira (1997), as divergências refletem problemas complexos, especialmente por se tratar de um conceito que é uma construção histórica, cultural e socialmente determinada. Refere-se sempre a uma prática condicionadora do mesmo e de sua teorização.

O currículo constitui um instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar aprendizes de acordo com valores tidos como desejáveis, assumindo, de certa forma, um lugar de destaque nos dias atuais.

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares que se define que tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir. É também na construção ou definição das propostas que são selecionados conteúdos que vão ajudar as pessoas a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam.

No entanto, tais planos ou propostas são formulados de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, algumas vezes, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos, o que não é bom, pois o contexto local influencia na construção de identidades e aprendizagens do aluno.

Segundo Moreira (1997), dentre as definições existentes, destaca-se a de *Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*, sendo estes os que apresentam os sentidos mais usuais da palavra currículo.

Entretanto, o conceito seguido nesta pesquisa toma como concepção a noção de currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos, sendo, portanto, um processo dinâmico e dialético, considerando, assim, que a realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico.

Do ponto de vista temporal, o pensamento curricular ao longo da história da educação brasileira foi marcado pela linearidade das teorias sócio-filosóficas que embasaram as

construções teóricas do pensamento burguês. Este referencial marcou a produção no campo do currículo até a década de 1980, uma vez que submissos e, dependentes das teorizações europeias e, posteriormente, americanas, a elaboração curricular, no Brasil, apresentava uma perspectiva limitada até então.

No século XIX, por exemplo, a maioria dos cursos tinha uma organização curricular voltada a orientação da racionalidade técnica, fundamentada no paradigma positivista, imprimindo à formação profissional uma atividade meramente instrumental na solução de problemas apresentados no cotidiano imediato, o mercado, dividindo e dicotomizando teoria e prática, subordinando a prática à teoria, sendo a chamada falsa neutralidade científica. Hoje, infelizmente, tem-se um pouco desse viés nas universidades, na valorização dos títulos, burocracia e hierarquia do saber.

Entretanto, segundo Moreira (1997), foi a partir da década de 1970 que se começou a abrir novas perspectivas de estudiosos no campo do currículo, através do surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e da superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante, situação essa que era bastante limitadora, mas que infelizmente hoje encontra espaço em salas de aula.

Em relação ao currículo crítico, essa teoria abriu espaço para o campo político e econômico, conferindo ao currículo conteúdos implícitos de dominação e poder, através da ideologia dominante. Essa foi a percepção de Michael Apple do que vinha acontecendo com o currículo e que o tornou, segundo Paraskeva (2002), o precursor da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo, o primeiro a reavivar de uma forma explícita, o cunho político do ato educativo e curricular, colocando a teorização crítica como a saída para a compreensão do atual fenômeno da escolarização. Nesse sentido, a estrutura curricular de um curso acadêmico superior tem um cunho político e educativo, não sendo somente um conjunto de conhecimentos a ser partilhado sem nenhuma atuação social, mas tendo uma atuação ideológica e política.

Nessa perspectiva, Paraskeva (2002) apresenta que, para Apple, a problemática do conhecimento é considerada como pedra angular para o estudo da escolarização como veículo de seletividade, um conhecimento que está incluso nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, em que o processo de escolarização não é inocente. Sobre a preocupação com as formas de conhecimento difundido Apple (1994), considera fundamental questionar “para quem é esse conhecimento?”, demonstrando uma preocupação com o que deve ser ensinado não apenas como questão educacional, mas, sobretudo, como questão ideológica e política.

Destaca-se de certa forma a escola e o currículo porque considera que discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em sala de aula é uma tarefa que merece a aplicação de nossos melhores esforços, muito embora saibamos que essa é uma situação que infelizmente pouco acontece na prática.

Dessa forma, ao se analisar a grade curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, segundo o novo PPC em uma perspectiva crítica é válida a reflexão: para quem é esse conhecimento? qual o público-alvo desse conhecimento? ele tem atendido às demandas sociais locais? Através da análise tentaremos observar se existem respostas para tais perguntas ou não. Para Apple,

enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternativas e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina “o bem comum”. (APPLE, 1994, p. 23)

Conforme Moreira (1997), o conceito de *currículo oculto* difundido pelos autores da teoria crítica do currículo tem significativa importância para a análise e a compreensão da prática curricular, sendo entendido como “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 16).

Assim, a ideia de currículo oculto amplia-se e significa não só o terreno por excelência de controle social, mas o espaço pelo qual se travam lutas ideológicas e políticas, passando a abrigar intervenções que visem a mudanças sociais, ou seja, a visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados na manutenção dos privilégios de grupos e classes dominantes passa a ser constituído por uma estrutura mais complexa, marcada por conflitos, resistências e contradições.

Tanto o currículo explícito quanto o currículo oculto estão interligados aos interesses dos grupos sociais que num determinado momento são mais ouvidos que outros. É impossível dissociarmos educação de todos os processos sociais, inclusive do processo político. Entretanto, o currículo crítico também apresentou limitações teóricas não sendo possível de ser completamente aplicado na prática.

A década de 1980 testemunhou desenvolvimentos em certa medida na teoria educacional que possibilitaram novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de 1990 presenciou uma reestruturação

desse trabalho. Essa produção mais recente tem sido marcada pela influência do pensamento pós-moderno em que se assinala uma mudança de direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstruindo os mapas social, cultural e geográficos do mundo, além de produzir, concomitantemente, novas formas de crítica cultural, passando-se a analisar questões de significado, identidade e política sob novo prisma, passando-se a interpretar os objetos culturais como textos, incluindo-se a questão do currículo, que passa a ser concebido com um todo significativo, como um *texto*, como um instrumento de construção de identidades e subjetividades.

Inclui-se nessa nova visão de currículo não apenas planos e propostas (o currículo formal), mas também o que acontece nas salas de aula (currículo ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem em sala de aula (o currículo oculto), acabando por sugerir uma visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Quando se contempla o currículo leva-se, também, em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais, haja vista que há um movimento e articulação recente de políticas e legislação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação docente no Brasil que contempla diretrizes para os cursos de licenciatura. Estes documentos contemplam propostas, carga horária e metas para uma formação mais contextualizada à realidade e às novas exigências ao ofício docente. Como evidencia no Artigo 2º que, “a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente” (BRASIL, 2002, p. 01).

Conforme Tardif (2002), os princípios das Diretrizes Curriculares apresentam uma articulação com os referenciais teóricos sobre a formação docente e propostas para uma formação mais integrada aos saberes que fazem parte do ofício docente. As diretrizes propõem uma articulação dos saberes teóricos à prática docente, que configuraria elementos pertinentes ao ofício do professor, como a autonomia, a busca e o reconhecimento do conhecimento extra-escolar, a pesquisa e uma flexibilização das disciplinas e da carga horária, compreendendo o currículo de formação como um conjunto de atividades que possibilitem e enriqueçam a formação docente.

Nessa perspectiva, estabelece que a universidade e os cursos de formação docente não sejam apenas produtores e detentores do conhecimento e do saber, “mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 29). De forma específica na área de Letras, dentro das Ciências Humanas, situa uma relação entre o pragmatismo e os valores humanistas. Mas, para que isso ocorra de

forma prática, a formação em Letras deverá apresentar, de acordo com esta documentação, opções de conhecimento e de atuação aos profissionais deste campo; além de oportunizar o desenvolvimento de habilidades para a competência profissional; priorizar uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; fazer uma articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão e o exercício da autonomia universitária, situando o perfil profissional, a carga horária e as demais atividades curriculares necessárias à formação de professores, o que não é simples. Objetivos esses fáceis de serem mencionados no campo teórico, mas que na prática pouco encontra respaldo, haja vista as inúmeras dificuldades que os cursos de licenciatura enfrentam na realidade nacional, sobretudo sob a perspectiva socioeconômica, havendo, assim, um abismo algumas vezes, infelizmente, entre o que “deve ser” dos documentos oficiais e as difíceis realidades dos cursos de licenciatura.

De acordo com Paiva (2005), conforme essas diretrizes, o currículo deixa de ter como foco as disciplinas e a carga horária e passa a ser compreendido para a formação docente como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizariam o curso. Conforme traz o documento, “é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como uma construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 30). Deve-se ressaltar, entretanto, que esta diretriz não exclui as disciplinas convencionais, o que em tese proporciona uma articulação constante entre os saberes teóricos para a formação em Letras e os saberes pedagógicos.

Nesse contexto, conforme novas formas de atividades acadêmicas e o reconhecimento destas exige-se um papel em certa medida essencial do professor formador-orientador. De acordo com o próprio documento (BRASIL 2001), cabe aos professores formadores uma responsabilidade além dos conteúdos, dos saberes disciplinares: espera-se que eles tenham a função de orientação e de supervisão nas atividades que comporiam a formação do licenciando, comprometendo-se com a qualidade do curso e da formação, o que, na prática, infelizmente, pouco acontece devido à sobrecarga de trabalho do professor e as complicadas condições laborais do mesmo.

As Diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) propõem que os profissionais em fase de formação inicial devem ter domínio do uso da língua ou das línguas em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, situação essa que nem sempre acontece na prática devido a deficiências no processo de formação inicial. Como define Paiva (2005), esperam-se destes profissionais múltiplas competências e habilidades para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, revisores de textos, entre outras atividades.

Entretanto autores como Freitas (2003) apresentam uma visão crítica em relação às Diretrizes Curriculares, haja vista que para a autora as políticas, situadas no papel das diretrizes, têm o objetivo de adequar a formação de professores às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo e dos organismos internacionais, acabando por interferir e definir, de certa forma, a Educação Brasileira, não proporcionando a autonomia do saber.

De forma geral, pode-se dizer que hoje, no âmbito acadêmico, em termos de formação inicial de professores, não há espaço para a perspectiva unicamente tradicional de currículo e para a racionalidade técnica, segundo o qual o conhecimento é concebido como algo estático e o professor cumpre somente o papel de transmiti-lo e cuja formação profissional tem como foco apenas o cotidiano imediato do mercado. Deve-se observar a perspectiva pós-crítica do currículo em que se enfatiza competências e habilidades, não somente conteúdos, rejeitando-se o currículo linear, sequencial e estático, mas valorizando-se o currículo marcado pela indeterminação, incerteza e “multiculturalidade” em que os “significados” são social e culturalmente construídos. Muito embora, infelizmente, na prática mesmo nos dias atuais, encontra-se a presença do currículo na perspectiva tradicional e da racionalidade técnica em muitas universidades e escolas, ou seja, uma perspectiva que deve mudar!

3.2 Projeto Pedagógico Curricular: O que é?

Vivemos em uma época de “*cultura de projetos*” em nossa sociedade, em que as condutas de antecipação para prever e explorar de certa forma o futuro não deixam de fazer parte do nosso presente. Entretanto, essa influência sobre o cotidiano só faz sentido se o domínio que tentamos desenvolver sobre os diferentes espaços cumprir com a função de melhorar a vida do ser humano: se assim não for não se faz necessário.

A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a ideia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica Veiga (2001), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que “vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante”. O projeto representa o laço entre presente e futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Assim, o projeto é uma atividade natural e intencional que o ser humano utiliza para procurar solucionar problemas e construir conhecimentos.

Para Marx (1980), o projeto é um resultado que já existia na imaginação do trabalhador. Tanto o trabalho animal quanto o trabalho humano, apesar de apresentarem

algumas semelhanças, se diferenciam no que concerne ao fato de que o trabalho animal é instintivo, com sua programação no interior de suas células, enquanto que o trabalho humano é consciente, reflexivo, com a capacidade de prever e antecipar o futuro. Muito embora nem todos os seres humanos, apesar de possuírem essa capacidade de projetar, possuem um projeto de vida, mas isto é uma faculdade que pode ser materializada ou não.

Nessa perspectiva, no âmbito da universidade, o documento que é responsável por reorganizar o que está disposto nos documentos oficiais para uma contextualização específica é o Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Assim, se construído numa vertente histórico-social, a partir das bases, torna-se oportuno, para se evitar a alienação e a fragmentação dos sujeitos envolvidos nessa construção, docentes alunos e servidores e do curso onde estão atuando, bem como garantir a sua articulação às finalidades da universidade enquanto instituição social.

Mas, foi a partir de meados da década de 90, que a ideia de projeto pedagógico foi tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas no Brasil. Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícita a ideia de que a escola deve ter uma reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto de estudo e de discussão desde tal período, muito embora, hoje em dia algumas universidades do país não possuam um projeto pedagógico curricular e não reconheça, de certa forma, sua importância para a instituição, não sendo efetivado o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994 já estabelecia.

Nesse contexto, o PPC representa a proposta da instituição universitária em relação ao que ela pretende, no que se refere às suas funções. No entanto, para André (2001), o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da universidade. Ele é a concretização da identidade da universidade e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade, devendo, assim, ser compreendido como instrumento e processo de organização da universidade.

Dessa forma, no contexto acadêmico o PPC precisa ser pensado por todos que fazem parte da instituição, uma vez que a universidade não é uma ilha não se podendo separá-la da

comunidade local onde ela se encontra. Essa participação conjunta dos membros da universidade na elaboração de projetos pedagógicos também vem sendo defendida por propostas atuais na legislação brasileira, a saber, pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Conselho Nacional de Educação, entre outros.

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem tão pouco somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas trata-se um produto específico que reflete a realidade da universidade, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. (VEIGA, 1998, p. 11)

Nessa perspectiva, o PPC não pode ser compreendido como um modismo, nem tão pouco um conjunto de documentos para ficar engavetado em uma sala de coordenação do curso, mas deve ser visto como um instrumento de trabalho que indica rumo, direção, devendo ser lido e discutido em fase de formação inicial pelos professores.

Dessa maneira, a transformação efetiva da realidade ocorre por meio da ação que, sem planejamento, se torna vazia de sentido e sem efetividade. Um exemplo disso ocorre nos sistemas de caráter autoritários e burocráticos recheados de formalismos e hierarquia, em que a função da educação não é a de construir e socializar os conhecimentos para a sociedade como um todo, mas a de reproduzir e de manter o “*status quo*”, sendo os docentes nada mais que meros executores de algo que não foi pensado por eles, sem mencionar os alunos que se tornam nada mais que receptores passivos de algo distante de sua realidade social, pessoal e futuramente profissional, haja vista que não aprende o necessário para uma profissão futura.

É nesse sentido que surge a necessidade da manutenção de um senso crítico, ético e político do conjunto de ações da universidade em relação à socialização do conhecimento, a fim de se promover a melhoria de qualidade de vida de seus membros, sejam eles alunos, professores, servidores, comunidade local e a própria sociedade com um todo. Para tanto, a participação dos membros da comunidade universitária na elaboração dos projetos curriculares tem importância significativa para que se tenha uma efetividade desse projeto, uma vez que a relação de cumplicidade dos membros envolvidos favorecerá a aplicabilidade prática do PPC que vai se especificando nas dimensões Plano de Ensino (geral) e Plano de Aula (específico), sem perder de vista os fins da universidade enquanto instituição social. Dessa feita, o PPC não existe de forma vazia no tempo e no espaço, desvinculado de uma realidade social, mas inserido em um contexto institucional.

CAPÍTULO IV

DAS QUESTÕES ANALÍTICAS

4.1- O curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG

Segundo o texto do PPC do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, este curso foi criado pela resolução nº 23/80 do CONSEPE/UFPB, sendo reconhecido pela Portaria nº 90/84 do MEC, tendo como regime acadêmico o sistema de créditos e como forma de acesso ao curso consoante o art. 9º da resolução nº 26/2007, o concurso vestibular, a transferência, a admissão de graduados, o reingresso, a reopção e os programas acadêmicos específicos.

Quanto à história do surgimento do curso, destaca-se que em 1978 foi criado o Departamento de Educação e Humanidades do Bloco II, que, no início, somente oferecia disciplinas do curso básico, tendo como finalidade atender as demandas dos cursos de graduação existentes na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ampliando suas atividades em 1979 com a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi somente em 17 de janeiro de 1980 que o CONSEPE da UFPB autorizou a criação e o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Letras do Campus II, sendo oficializado pelo MEC quatro anos após isso, em 08 de março de 1984, através da portaria 90/84.

Esse curso de Licenciatura em Letras do Campus II trazia como objetivo a formação de professores de Ensino Fundamental e Médio. Em relação ao período de estudo no ano letivo, até o 1º semestre de 1998 o curso era apenas diurno, tendo início o período noturno somente a partir do segundo semestre letivo desse ano. Tendo sido criada, também em 1998, a Licenciatura em Língua Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana. Entretanto, não tiveram continuidade por falta de professores tendo funcionado até 2002.

Em relação às reformulações curriculares que o curso de Letras passou, pode-se citar a de 1988 e de 1994, a fim de adequar o conteúdo das disciplinas às necessidades de alunos e professores, tendo as duas reformas o parâmetro da não reprodução de conhecimentos, mas a produção dos mesmos.

Desde o período de implantação do curso, das 2640 horas-aula do total de sua carga horária, 300 horas-aula são destinadas à prática de ensino, mesmo não existindo uma exigência da lei na época, muito embora tais práticas, infelizmente, apresentem uma série de dificuldades de serem realizadas mesmo na atualidade, como apresentaremos no capítulo a seguir.

Desde o desmembramento da UFPB, em 2002, o Curso de Licenciatura em Letras manteve-se em funcionamento tal como previsto pela reformulação curricular de 1994, posteriormente modificando a nomenclatura de Departamento de Letras para Unidade Acadêmica de Letras (UAL).

No que tange à pesquisa e a iniciação à docência, o curso traz oportunidades de bolsas de monitoria, de incentivo à licenciatura (PROLICEN), de iniciação científica (PIBIC), de extensão universitária (PROBEX, PIATI), de melhoria de ensino ao inglês (PIMEI) e educação tutorial, muito embora saibamos que o número de bolsas é pequeno e pouquíssimo é o investimento destinado à graduação e à pós-graduação, infelizmente, sem mencionar a falta de professores para se ministrar disciplinas de extensão de línguas estrangeiras, pois são poucos, não havendo a quantidade suficiente para se ministrar os cursos iniciais de espanhol, francês e inglês.

Além disso, a graduação em Letras é beneficiada de certa forma pelas atividades desenvolvidas nos cursos de Especialização e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, que tem realizado eventos acadêmicos de âmbito nacional, a saber, o Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira e de Literatura (SELIMEL), consolidado desde março de 2005, e o Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE), realizado desde 2006: eventos que permitem a divulgação da produção científica dos alunos e da comunidade acadêmica em geral.

Quanto ao padrão de qualidade do curso, o mesmo tem o conceito “A” em todas as realizações do Exame Nacional de Avaliação de Cursos (PROVÃO), de 1999 a 2003. Também pela avaliação Institucional da UFPB, em 2000, obteve conceito “A” para corpo docente e B para instalações, e nota 4 na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em 2005, ou seja, o curso de Letras UFCG está entre os melhores conceitos, de certa forma, do país. Sem mencionar que a instituição da UFCG em si, hoje contempla os melhores cursos da área de tecnologia do mundo, como o curso de Engenharia Elétrica.

No entanto, mesmo com esses resultados, mudanças precisam ser constantemente feitas haja vista a necessidade cotidiana de adaptações e modernização do curso frente às inúmeras exigências da atualidade na formação de professores.

4.2 Análise do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG

A análise apresentada nesse trabalho direcionou-se à investigação da organização curricular do PPC do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG em função de uma formação inicial crítica de professores. Em relação às categorias que deram ensejo as discussões dessa pesquisa tem-se: perfil do aluno egresso, dimensões de currículo e os eixos de usuário, pesquisador e docente, prática e estágio supervisionado enquanto necessários ao desenvolvimento da formação inicial do professor.

Para análise do presente projeto fizeram-se relevantes a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, Parecer CNE/CES nº 492/2001, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior, a Resolução do CNE/CP 1/2002, a Resolução do CNE/CP 2/2002, além do parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 9/2001, entre outros. Conforme dispõe o PPC,

Tais exigências e diretrizes estão formalizadas, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CES 492/2001); na Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002; na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002 e no Parecer do CNE 9/2001.

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG -
Tópico de Justificativa, p. 07-08)

Dessa feita, se fez um movimento de comparação entre o disposto nos documentos oficiais, o PPC e a realidade do curso, a fim de localizar aproximações e distanciamentos em relação ao que está previsto em teoria e o que, de fato, acontece nos cursos de licenciatura.

Reproduzindo a ação de Machado de Assis, no livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, em que o mesmo trouxe de forma remissiva os acontecimentos, iniciamos algumas considerações a partir dos elementos finais do PPC:

Por fim, considerando-se a histórica dissociação entre o perfil do aluno ingressante e o perfil almejado pelo Curso e considerando-se, também, a conhecida situação sócio-econômica dos licenciandos em geral, e, em especial, dos residentes na região polarizada por Campina Grande, espera-se retenção nas disciplinas relacionadas ao eixo especialista, já no início do Curso. Tendo em vista esse quadro, recomenda-se a participação dos docentes da UAL nos programas de pesquisa, ensino e extensão da UFCG, beneficiados com bolsa, a fim de favorecer o sucesso acadêmico dos alunos. Paralelamente, deve ser estimulado o Programa Estágio Docente da Pós-Graduação com vistas ao fortalecimento do eixo docente do Curso.

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG -
Tópico Sistema de Avaliação do Processo de
Ensino-aprendizagem, p. 41)

De forma inicial, faz-se a pertinente a indagação: Qual o perfil do aluno ingressante que tanto se diferencia do perfil do egresso almejado pelo curso? Por que ao longo do projeto não se observou de forma clara e consistente qual o perfil de aluno ingressante, ou seja, qual o perfil do aluno que entra atualmente para no Curso de licenciatura em Letras/UFCG, ou se é pertinente esperar um aluno com uma bagagem diferenciada por ser aluno de um curso de licenciatura? Suponho que não, pois se ele entrou para o curso, ele espera aprender as competências necessárias ao seu desenvolvimento, muito embora as deficiências em processo anterior de formação o acompanhem em todos os cursos que vier a fazer. Mas, sabendo disso, deve o curso de licenciatura dispor de mecanismos teóricos e tecnologias diferenciadas, devendo ser os cursos de licenciatura um dos centros de maior investimento e de tecnologias, uma vez que formará pessoas que, futuramente, serão responsáveis pela formação de dezenas, centenas de pessoas, mas, infelizmente essa não é a realidade que vivenciamos na prática, onde não dispomos de tais investimentos tecnológicos e de financiamentos para as necessárias pesquisas na área.

Além disso, qual a conhecida situação sócio-histórica dos licenciandos em geral, e em especial dos residentes na região polarizada de Campina Grande? Poderia ter sido um pouco mais detalhado um perfil institucional de forma a se estudar um pouco mais efetivamente onde a instituição está localizada e quais as condições sócio-históricas locais para a estruturação desse curso e as condições de superação dessa realidade pelo curso.

Ainda é possível questionar: o que se tem feito por parte do curso para, em se reconhecendo essa desigualdade material do perfil desses alunos ingressos, se promova ações de melhorias de qualidade de vida desses alunos? Fica a cargo de reflexão! Essas são indagações iniciais de nossa análise.

Apesar de não termos estatísticas explícitas, sabemos um pouco da difícil realidade material da situação dos alunos ingressos, e que não é satisfatório o número de alunos bolsista, sobretudo no turno noturno, muito embora tenha crescido o número de bolsas em relação aos últimos anos, mas precisamos ampliar esse número a cada ano, sobretudo quando se refere à área de educação e formação inicial. Outro fator que deve ser levado em conta no tocante ao corpo discente do curso de licenciaturas em geral, é que muitos desses alunos se deslocam de outras cidades do interior e apresentam inúmeros problemas desde o transporte para a universidade e horário de saída bem anterior ao final das aulas até uma alimentação na instituição que, muitas vezes, não dispõe de forma satisfatória. Sem mencionar os dias que o transporte quebra e os dias que não vão para as aulas porque as prefeituras locais não autorizaram a saída de transportes naquele dia, fato inadmissível, mas que a universidade precisa repensar, dialogar com tais representantes e exigir respeito aos seus alunos e a sociedade que os custeiam, pois a universidade também possui um papel social, mas que, infelizmente, algumas vezes não é efetivado.

Segundo Pereira (2007), o pequeno envolvimento institucional da universidade faz com que o esforço de alguns profissionais garanta o seu funcionamento. Assim, especialmente as Licenciaturas Noturnas convivem, atualmente, com inúmeras dificuldades de ordem política, material e social. Ou seja, se a realidade da licenciatura já é complicada, tanto mais a noturna, por ter uma triplicação de tais problemas. Segundo o mesmo autor,

É o trabalhador estudante, o novo sujeito que bate às portas da universidade, reivindicando um direito para si mesmo, mas trazendo de imediato para a instituição o benefício de sua experiência da realidade, por meio do seu trabalho. (PEREIRA, 2007, p. 68)

Entretanto, na prática, pouco se é esperado e investido nesses conhecimentos práticos do aluno trabalhador no âmbito das universidades, sendo deixados em segundo plano. Mas, isso não é contraditório? A instituição pública, algumas vezes, reconhece uma realidade e os meios pelos quais são organizadas tais estruturas e se manifestam na manutenção desse “*status quo*”, tamanha contradição. Continuemos nossa discussão.

Outro fator que deve ser levado em consideração é a questão do elevado número de pré-requisitos que, de certa forma, acaba por impossibilitar a continuidade natural desse aluno no curso e que acaba se tornando mais um fator de complicação e de desistências desses ingressos, sendo algumas vezes desnecessárias tais disciplinas, algo que também precisa mudar!

Os questionamentos ora levantados objetivam refletir/conduzir questionamentos para a melhoria de tais situações no curso de licenciatura em Letras da UFCG e para uma reflexão crítica da situação, pois tais fatos foram observados por mim ao longo do curso. Entretanto, essa não é uma realidade somente local dos cursos de licenciatura, mas é uma realidade nacional e cotidiana dos cursos de licenciatura.

De acordo com Pereira (2007), existe uma certa passividade em relação aos cursos de licenciatura, em que muitas se contentam em dar uma complementação pedagógica, mínima e necessária, estipulada por lei aos diversos conteúdos específicos. As disciplinas de licenciatura geralmente são as de segunda opção na escolha dos professores. Segundo o autor, a maioria dos docentes acaba preferindo trabalhar com os cursos de Pedagogia a trabalhar em cursos de licenciatura em Letras.

Conforme Pereira (2007), desamparada tanto nas unidades de conteúdo específico quanto nas Universidades, a licenciatura fica sem ter uma estrutura e, conseqüentemente, em seus objetivos. Situação essa que não é interessante de se verificar, devendo-se repensar a estrutura dos cursos de licenciatura no país.

Conforme Viana (1993), a questão referente à qualidade da formação do professor está vinculada a dois aspectos: o pesquisar e o ensinar. Entretanto, nem sempre são bem enfatizados na estrutura curricular de um curso de licenciatura, uma vez que enquanto que no bacharelado pensa-se na formação do futuro pesquisador, na licenciatura pensa-se no futuro professor.

Ainda segundo Pereira (2007), o momento atual parece ser de dúvida e incerteza em relação aos novos rumos das licenciaturas. Todavia, algumas iniciativas isoladas têm procurado apontar caminhos, a fim de se superar a situação atual desses cursos de formação de professores, a saber: alguns fóruns permanentes de discussões e de deliberação a respeito da problemática das licenciaturas instaladas desde o início da década de 1990, buscando propostas de reformulações curriculares, buscando, de certa forma, uma superação do tradicional esquema “3+1” (três anos de teoria e um ano de prática em cursos que estão formando professores).

No entanto, muitos são a favor de que nas instituições onde coexistem cursos de Licenciatura e Bacharelado na mesma área, não deve haver separação inicial desses cursos no que se refere ao conteúdo específico, o que não vem a ser o nosso caso do curso de Letras UFCG, onde, infelizmente, não dispomos de um curso de bacharelado em Letras na instituição.

Muito precisa ser pensado, repensado e feito em relação ao encaminhamento dos cursos de licenciatura no país, uma vez que se estão formando futuros professores que irão conduzir o futuro de uma nação, ensinando alunos em seu momento crucial de aprendizado, na educação básica, não podendo ter uma formação de qualquer jeito, mas devendo ter uma formação diferenciada, distanciada do que, infelizmente, é vivenciado na realidade com as precariedades e processos de desvalorização que os cursos de licenciatura enfrentam no país.

Nesse sentido, Pereira (2007) elucida:

o processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola determinou, a partir do final da década de 70 e início da de 80, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e condições do trabalho docente. (PEREIRA, 1997, p. 23)

Por sua vez, Kreutz (1986) procurou desmitificar a concepção de magistério como sacerdócio, uma vez que não pode ser vista como uma profissão “nobre e santa”, apresentando algumas vezes raízes históricas-culturais e, infelizmente, realçando as implicações conservadoras e autoritárias da mesma.

Essa concepção de magistério [como vocação] dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais. Além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores, cria a resistência da própria sociedade em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação (KREUTZ, 1986, p. 16).

Após essa explanação geral do curso de licenciatura, demos início à análise das categorias de análise do PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG nas suas dimensões perfil do aluno egresso, currículo e os eixos de usuário, especialista e docente, prática e estágio supervisionado enquanto necessário ao desenvolvimento da formação inicial do professor.

No que tange à primeira categoria de análise, o perfil do aluno egresso almejado pelo curso, vamos observar como essa categoria é descrita no projeto e como ocorre essa articulação com as Diretrizes Curriculares e a LDB.

O licenciado em Letras: Língua Portuguesa do CH/UFCG deve ser um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência.
(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG
- Tópico Perfil do aluno egresso, p. 14)

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, em seu art. 43, a educação superior tem por finalidade: **III** - *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;* **IV** - *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;* **VII** - *promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*

Entretanto, para que essas finalidades da LDB para o cursos superiores sejam atingidas na prática deve-se ter um olhar atento para as problemáticas que os cursos de licenciatura enfrentam no país, conforme já anteriormente citado, pois não passam de simples normas de caráter programático, sem efetividade, se tais problemáticas não forem consideradas.

Por sua vez, conforme as diretrizes curriculares para o curso de Letras, CNE 492/2001,

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (CNE 492/2001, p. 30).

Quanto à análise do PPC do Curso de Letras UFCG Língua Portuguesa na categoria **Perfil do aluno egresso**, observa-se, de certa forma, uma ênfase no profissional articulador da competência dos três eixos e que seja capaz de exercitar de modo crítico e comprometido a docência, situação essa que está de acordo com o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (CNE 492/2001). Apresentando, inclusive, um perfil, de certa forma um pouco mais amplo que a própria Diretriz Curricular, pois a expressão “comprometido com a docência” traz consigo uma carga de significado mais ampla que a questão de formar profissionais interculturalmente competentes e com capacidade de reflexões críticas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários, apresentando uma questão de fundo ética para com a sua formação enquanto profissional que transcende, de certa forma, às capacidades, competências e formações que a diretriz nesse trecho específico estabelece como perfil.

Em relação à indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, materializadas nos três eixos de formação, eixo usuário, pesquisador e docente observa-se uma ênfase na **reflexão** das práticas educativas. Segundo o próprio PPC de Letras UFCG, existe um destaque a prática reflexiva: “*assume-se, assim, a prática reflexiva como diretriz metodológica de ação do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do CH/UFCG*” (PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG, p. 11).

Entretanto, de acordo com Celani (1998, p. 159), “deve-se desmitificar a pesquisa como algo de alcance apenas de alguns eleitos, de preferência situados na universidade”, eleitos esses que se consideram em condições especiais e, até mesmo, assépticas em sua torre de marfim, isolados da realidade, mas não estão, devendo-se destacar de certa forma o papel da reflexão na prática profissional, uma vez que o profissional que reflete na ação, torna-se um pesquisador em seu contexto prático, pois não pode se dissociar a formação do professor e a interação entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização do conhecimento (pesquisa), tendo o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática, mas deve-se tomar um certo cuidado nessa associação, uma vez que uma separação de ordem explícita entre essas duas atividades no âmbito da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (na graduação) tem trazido consequências enormes à formação profissional, especialmente em relação à formação de professores.

Dessa feita, uma vez mediada pela pesquisa a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, de forma que rejeitando a perspectiva de professor como consumidor de

conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que o mesmo está inserido.

A pesquisa, todavia, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. Em conformidade com o defendido por Giroux (1997), a atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem estar envolvidas em um componente crítico.

No que tange à categoria de análise do **Currículo**, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Sendo de certo modo interessante se pensar na articulação de saberes durante o curso, mesmo sabendo que as direções das políticas públicas, como as diretrizes, pretendem algumas vezes atingir alguns objetivos divergentes de uma formação crítica.

Como já discutido por Tardif (2002, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada”. Nesse contexto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para o curso de Letras, o curso precisa fundamentar-se na percepção de uso da língua e da literatura como práticas sociais, não podendo ser vista a língua de forma estática, mas correspondendo a uma articulação entre a teoria e a prática, entre os saberes teóricos e sua aplicação, no processo de ensino-aprendizagem e extra-escolar dos alunos nas concepções de base curricular, como descrito no referido documento (BRASIL, 2001, p. 31), “de forma integrada aos conteúdos caracterizados básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras”.

Nessa perspectiva, em relação à composição curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, este encontra-se constituído, conforme estabelece o PPC de Letras UFCG, de componentes básicos e complementares. Os componentes básicos estão relacionados aos conteúdos mínimos do Curso, já os complementares, por sua vez, conforme o próprio nome o diz, são destinados ao aprofundamento ou ampliação dos componentes básicos, correspondendo a atividades curriculares de três naturezas: obrigatórias, optativas e flexíveis, conforme demonstra a figura abaixo retirada do PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG, p. 16:

A composição curricular do Curso terá a seguinte distribuição:

COMPONENTES	Carga Horária	Créditos	%
Básicos	1845	123	62,44%
Complementares 27			
Obrigatórios -10	600	40	20,30%
Optativos- 5	300	20	10,15%
Flexíveis	210	14	7,11%
Totais	2955	197	100%

PPC Letras UFCG, p. 16.

QUADRO 01 - Composição Curricular do curso de Letras - Língua Portuguesa (UFCG)

Nesses termos, conforme a distribuição curricular do curso, os componentes complementares obrigatórios são diretamente relacionados aos componentes básicos e atuam no fortalecimento do eixo especialista. Os complementares optativos, por outro lado, são relativos ao aprofundamento ou ampliação de conteúdos disciplinares ou de áreas interdisciplinares, contribuindo para a flexibilidade do Curso. Os componentes complementares flexíveis, por sua vez, dizem respeito a um conjunto de atividades desenvolvidas pelo aluno, ao longo do Curso, com vistas a sua formação geral e integral.

O PPC do Curso de Letras UFCG traz de forma explícita a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, estabelecendo:

“princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”, entre os quais a “construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade” (art. 1º); “a formação de competências” (art. 3º); o “princípio metodológico geral da ação-reflexão-ação” (art. 4º); a formação geral e profissional (art. 6º); a “interação sistêmica com as escolas da educação básica” (art. 7º); e a “organização da matriz curricular em eixos (art.11).

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG - Tópico Justificativa baseada em Resolução do CNE/CP 1/2002- PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG, p. 08).

Daí se observa a influência das Diretrizes Curriculares na composição curricular do Curso de Letras UFCG. Nesse ínterim, o PPC estabelece que “*a formação humana e profissional do licenciando em Letras deverá apresentar, nos três eixos articuladores do Currículo, as seguintes competências, atitudes e habilidades*” (PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG, p. 14), sendo esses três eixos, **o eixo usuário, o especialista e o docente.**

Nesse primeiro momento, é válido destacar, de certa forma, a questão da formação *humana e profissional*, haja vista que não se pode obter uma em detrimento da outra, uma vez, também, que o professor deve, ao longo de sua formação inicial, dispor de um conjunto de saberes que o leve a atingir seu grau de profissionalidade aliado à formação humanística.

Todavia, retirando-se alguns pontos destes documentos tem-se a questão de se contemplar competências e habilidades, conforme dispõe o art. 1º Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002. Quanto à contemplação de tais competências e habilidades em relação aos eixos acima citados, no que se refere ao **eixo usuário** tem-se:

Uso adequado da leitura (textos literários e não-literários) e da produção de textos (orais e escritos) conforme as situações sociais de uso da linguagem; produção de textos linguisticamente adequados à situação de produção.

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG - Tópico Eixo Usuário, - PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG, p. 14)

Conforme pode-se observar a partir do item extraído do PPC Letras UFCG Língua Portuguesa acima, o eixo usuário diz respeito ao conjunto de componentes curriculares que visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades nas situações de interação de forma particular as de natureza acadêmica. Assim, contemplando o eixo usuário uma formação de caráter mais amplo, este não está limitado somente ao curso de Letras em si e a sua atuação em sala de aula, mas existindo a possibilidade de abrangência para uma série de outras instâncias que *a posteriori* serão trazidas a título de sugestão para o curso.

Em relação ao **eixo especialista** tem-se:

O domínio teórico e descritivo da língua portuguesa, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva; reflexão crítica sobre a língua portuguesa, como objeto de estudo e de ensino, entendida como fenômeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais; conhecimento e análise das obras literárias representativas dessa língua, considerando o valor estético e o contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG -
Tópico Competências, Atitudes e Habilidades,
p. 14-15)

Como vemos, o **eixo especialista** diz respeito ao conjunto dos componentes curriculares que dão a base teórica para o entendimento dos objetos do Curso, estabelecendo, assim, a sua especificidade. Deve-se destacar que as disciplinas relacionadas à pesquisa científica e de elaboração de trabalho acadêmico estão incorporadas ao presente eixo, uma vez que, para o PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG (p. 17), elas “*visam à consolidação do graduando como especialista capaz de produzir trabalhos de pesquisa sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura, relacionando os saberes (...)*”. Muito embora essas disciplinas possam ser apontadas como de articulação entre os três eixos de formação, pois estão vinculadas a uma concepção não compartilhada do saber, ou seja, de caráter interdisciplinar.

No que tange ao **eixo docente**, destacamos do texto do PPC:

Uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas na área de ensino de língua e de literatura; condução de sua formação pré-serviço, tendo em vista a sua formação continuada, através das pesquisas relevantes em Linguística e Teoria Literária, bem como em áreas afins; avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática; construção de sua identidade social e profissional, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores; contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados; desempenho, segundo princípios éticos, de suas atividades acadêmicas e profissionais.

(PPC Letras – Língua Portuguesa da UFCG -
Tópico Eixo Docente, Prática de Estágio
Supervisionado, PPC Letras – Língua
Portuguesa da UFCG, p. 15)

Dessa forma, esse eixo refere-se aos Estágios Supervisionados por meio dos quais o licenciando fará de modo mais sistemático uma articulação entre a teoria consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. Dessa feita, a concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se encontram de forma dissociada, mas interligados ao longo de todo o curso. Entretanto, *a posteriori* serão trazidas algumas sugestões como forma de fazer um uso mais efetivo de tais competências e habilidades desse eixo no período de formação inicial no Curso de Letras UFCG.

Como forma de visualização didática da distribuição curricular do curso ao longo dos três eixos, Usuário, Docente e Especialista, apresentamos o quadro a seguir:

EIXO USUÁRIO	EIXO ESPECIALISTA	EIXO DOCENTE
Teoria do Texto poético	Introdução à linguística	Fundamentos da Prática Educativa.
Teoria da Narrativa	Estudos Linguísticos Contemporâneos	Políticas da Educação
Libras	Estudos de oralidade e escrita.	Paradigmas de Ensino
Leitura e escrita: Teorias sócio-cognitivas.	Metodologia da pesquisa em linguística ou em Literatura.	Planejamento e Avaliação Psicologia Educacional
Leitura e escrita: Teorias sócio-interacionistas.	Monografia em Linguística ou em literatura.	Psicologia da Adolescência
	Semântica ou pragmática.	Prática
	Morfologia do vocábulo	Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.
	Morfologia de Classes	Estágio de Literatura: Ensino Fundamental.
	Sintaxe Oracional	Estágio de Língua Portuguesa Ensino Médio.
	Sintaxe Interoracional	Estágio de Literatura: Ensino Médio.
	Fonética e Fonologia de Língua Portuguesa	
	Língua Latina	
	Filologia Românica	
	Literatura Infanto-Juvenil	
	Poesia Brasileira: Da Literatura Colonial ao pré-modernismo.	
	Poesia Brasileira Moderna	
	Poesia Portuguesa Lírica e Épica.	
	Narrativa Brasileira: Da literatura Colonial ao Pré-modernismo.	
	Narrativa Brasileira Moderna.	
	Narrativa Portuguesa: Da era medieval ao Neo-Realismo.	
	Crítica Literária	
	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.	

QUADRO 02 - Distribuição Curricular sob os eixos usuário, especialista e docente do PPC Letras UFCG – Língua Portuguesa).

Inicialmente destaca-se que a divisão de tais eixos no quadro 1 ocorre somente para fins didáticos, pois na prática tem-se uma interligação dos três eixos, muito embora possa existir a preponderância de um eixo em detrimento dos demais a depender da disciplina curricular em análise.

Mas quanto à análise do quadro 01 acima, pode-se observar a necessidade de mais disciplinas de caráter optativas, além do fato de que algumas disciplinas que estão enquadradas como optativas, na verdade deveriam estar posicionadas no currículo do curso como obrigatórias, mas não estão, a exemplo disso pode-se citar as optativas complementares de Literatura Popular, Literatura Paraibana, Estudo do Português Falado, Língua Latina I,II e III, Sociolinguística e Literatura Brasileira Contemporânea que, de certa forma, pelo grau de importância que apresentam deveriam estar classificadas como disciplinas obrigatórias sobretudo pela necessidade de se formar profissionais interculturalmente competentes conforme as diretrizes curriculares para o curso de Letras CNE 492/2001. Sem mencionar a pequena quantidade de disciplinas no eixo usuário se comparados com o eixo especialista e docente, não existindo um equilíbrio na distribuição dos três eixos.

Apresentamos o quadro que se segue com a visualização dos Componentes Curriculares e seus Pré-Requisitos do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG.

COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS
Planejamento e Avaliação	Paradigmas de Ensino
Sintaxe Oracional	Morfologia de Classes
Sintaxe Interoracional	Sintaxe oracional
Narrativa Brasileira: da Lit. Colonial ao Pré-modernismo	Teoria da Narrativa
Narrativa Brasileira Moderna	Teoria da Narrativa
Poesia Brasileira: da Lit. Colonial ao Pré-modernismo	Teoria do Texto Poético
Poesia Brasileira Moderna	Teoria do Texto Poético
Poesia Portuguesa Lírica e Épica	Teoria do Texto Poético
Narrativa Portuguesa: da Era Medieval ao Neorrealismo	Teoria da Narrativa
Estágio Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	Planejamento e Avaliação Semântica e Pragmática Estudos Linguísticos Contemporâneos Leitura e Escrita Teorias Sociocognitivas Leitura e Escrita Teorias Sociointeracionistas Estudos de Oralidade e Escrita Psicologia Educacional Morfologia do Vocábulo Morfologia de Classes Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
Estágio de Literatura no Ensino Fundamental	Teoria do Texto Poético Teoria da Narrativa Literatura Infanto-Juvenil; Planejamento e Avaliação Psicologia da Adolescência Psicologia Educacional
Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio	Planejamento e Avaliação Semântica e Pragmática Estudos Linguísticos Contemporâneos Leitura e Escrita Teorias Sociocognitivas Leitura e Escrita Teorias Sociointeracionistas Psicologia Educacional Psicologia da Adolescência Sintaxe Interoracional
Estágio de Literatura no Ensino Médio	Teoria do Texto Poético Teoria da Narrativa Planejamento e Avaliação Psicologia da Adolescência Psicologia Educacional Poesia Brasileira: da Literatura Colonial ao Pré-modernismo Poesia Brasileira Moderna Narrativa Brasileira da Literatura Colonial ao Pré-modernismo Narrativa Brasileira Moderna
Monografia em Linguística ou Literatura	Metodologia da Pesquisa em Linguística ou Literatura

QUADRO 03 - Distribuição de Disciplinas Pré-Requisitos do Curso de Letras - Língua Portuguesa (UFCG)

Em relação ao quadro 02 acima, observa-se que um dos pontos positivos do PPC curso de Letras UFCG é a questão dos estágios que visam sanar o caráter da “prática ao longo da formação”, apresentando tais estágios desde o começo do curso, dividido em quatro momentos, o que auxilia o aluno no contato com a prática docente desde o início de sua fase de formação inicial, sendo esse um considerável avanço digno de ressalvas. Entretanto, algumas vezes não se tem necessidade de algumas componentes pré-requisitos para se cursar determinadas componentes e até mesmo as práticas, o que acaba por congelar um pouco a escolha do aluno e até mesmo a autonomia desse aluno na sua organização e distribuição de componentes e horários, o que de certa forma merece um pouco de reflexão.

Assim fazendo-se uma ponte com a teoria, o currículo é uma maneira de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas considerando as condições socioculturais nas quais se realiza e se converte numa forma particular de está em contato com as multiplicidades contemporâneas.

Consoante define Young (2011), há muitos escritos sobre a preparação dos estudantes para a sociedade do conhecimento, e discutem-se como tornar o currículo mais relevante às experiências e a empregabilidade no mercado de trabalho. Ainda como explica Young (2011, p. 609), “muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento”. Muito embora, para o mesmo autor em alguns países tem havido uma redução ou um “esvaziamento do conteúdo” dos currículos, principalmente através de reformas curriculares, o que deve mudar!

Dessa forma, a ideia de um currículo instrumentalista responde a uma demanda do governo a partir de suas diretrizes e pelas avaliações propostas pelas políticas públicas educacionais. Como adversidade a esta realidade, cada universidade tem a autonomia de trabalhar com as diretrizes curriculares, mas os professores, também, têm que, a partir de suas disciplinas, formar os alunos para estas demandas sociais, o que acaba algumas vezes por supervalorizar os saberes disciplinares e “silenciar” os saberes pedagógicos, assim, os saberes disciplinares sobrepujam os saberes pedagógicos. Como assinala Young (2011, p. 613), “não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para os professores”. Situação essa que precisa urgentemente mudar!

Por fim, em relação às categorias de análise **prática e estágio supervisionado**, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) trazem o fato de que a formação de professores que atuarão nas diferentes modalidades da educação básica deverão ser norteadas por “uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Especificamente sobre o elemento prática no currículo, tais diretrizes dispõem no Art. 12 (2002, p. 5), que a prática, na matriz curricular, “não poderá ser reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulada do restante do curso”. Dessa maneira, as disciplinas do eixo especialista e docente do PPC do Curso de Letras UFCG desde o início do curso tratam de certa forma a respeito da prática, a qual não pode ser reduzida ao estágio supervisionado, mas a um processo de conhecimentos adquiridos ao longo da formação, conforme distribuição no PPC na análise de componentes como Planejamento e Avaliação, Paradigmas de Ensino, Fundamentos da Prática Educativa, dentre outros, que investem também nas questões relacionadas à prática de ensino de língua materna.

Entretanto, esta prática presente na formação inicial deverá, por sua vez, articular uma reflexão teórico-crítica sobre os saberes e sobre a própria prática, incluindo uma prática profissionalizante nos estágios, projetos de pesquisa e todas as atividades que permeiam o graduando na sua formação inicial. Nesse sentido, “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimento de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução se situações-problema” (BRASIL, 2002, p. 06).

De acordo com Sacristán (2000), uma teoria e estudo curricular não podem ser indiferentes ao objeto de prática pedagógica, nem aos fundamentos e processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática. “Esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 67). Assim, não se deve haver uma preponderância do currículo teórico sobre o currículo prático nos estudos teóricos dos cursos de Letras, mas deve haver uma articulação entre o estudo curricular e a concretização desses estudos na prática, sobretudo na formação inicial. Tal situação, infelizmente, nem sempre acontece na realidade de tais cursos, gerando consequências na formação prejudiciais aos alunos que só veem “a teoria” no curso e só entraram de fato “na prática” quando começaram a ensinar, devendo para isso haver uma articulação entre os três eixos já analisados.

Segundo estabelece o PPC do Curso de Letras (UFCG, p. 20), o Estágio Curricular Supervisionado é organizado considerando sua articulação com as disciplinas de formação docente desenvolvidas desde o início do curso. Apresentando carga horária de 420 horas, configurado sua continuidade durante a formação inicial, sobretudo pelo o seu caráter processual, se revelando menos pela distribuição sucessiva dos estágios e, mais com a articulação de cada estágio e os componentes do eixo especialista que aos poucos vão sendo integralizados pelos alunos da licenciatura de Letras UFCG. No entanto, é oportuno destacar

que não se deve limitar a prática docente inicial a uma mera racionalidade técnica onde os alunos aprendem meras “técnicas” de como ensinar, mas ressaltar a necessidade de um posicionamento crítico e reflexivo ao longo de todas as etapas.

Para tanto, conforme estabelece o PPC de Letras UFCG no Curso de Língua Portuguesa, o Estágio Supervisionado se desenvolve com base em quatro componentes ligados à prática do ensino em língua materna e dois à prática de ensino de literatura brasileira. Os estágios de língua são realizados no 5º e no 8º período com 120 horas: o primeiro é destinado à prática de ensino de língua materna no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental II e, o segundo, destinado à prática de ensino de língua materna no Ensino Médio, enquanto que os estágios de literatura são realizados no 6º e no 9º período com 90 horas cada, possuindo uma carga horária menor. O primeiro destinado à Prática de Ensino de Literatura Infanto-juvenil no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e, o segundo, destinado à prática de ensino de Literatura Brasileira nas séries do Ensino Médio.

Conforme Pérez Gomes,

o que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes da prática educativa. (PÉREZ GOMES, 1995, p. 100)

Assim, não se pode observar a atividade de prática docente inicial como uma atividade meramente técnica, mas vista como uma atividade reflexiva que, por sua vez, contem algumas implicações de ordem técnica, embora deva-se primar por **práticas reflexivas** caracterizadas como processuais ao longo de todo o curso, não se restringindo ao componente da prática. Esse tipo de prática já vem sendo contemplado em fase do atual PPC Letras UFCG.

Dessa forma, o profissional de Letras da atualidade é um profissional plural, devendo-se para tanto ter uma atuação em diversas áreas do saber, sobretudo em relação à necessidade de articulação das competências e habilidades em relação aos três eixos (Usuário, Especialista e Docente), não se podendo enfatizar somente o eixo docente, mas dando ênfase a articulação prática dos eixos especialista e usuário.

Nessa perspectiva, sugere-se algumas modificações a título de melhorias do curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG, a começar pela possibilidade de uma atuação prática do estágio não restrita apenas ao ambiente de sala de aula, mas que deve ser estendida às repartições públicas, ONGs, entre outros, em virtude da necessidade de certa forma da

demanda de tais profissionais em diversas áreas da sociedade. Esta situação deve ser possibilitada pelo curso através das disciplinas de eixo usuário, sem mencionar que a maioria dos profissionais que estão a frente das diversas instituições sociais são provenientes dos cursos de licenciatura no que tange à pouca incidência de cursos de bacharelado em Letras na região local, muita embora existam todas as dificuldades e precariedades existentes em tais cursos conforme apontados no presente trabalho.

Tal fato nos traz a indagação: Será que existe a necessidade da criação de um curso de Bacharelado em Letras na UFCG? Acreditamos que não, mas existe a necessidade de readaptação da licenciatura a um viés formativo que ultrapasse os limites do fazer docente – mesmo sua habilitação sendo licenciatura. Indagação essa a título de reflexão institucional e que me merece, de certa forma, pesquisas a título de mestrado e doutorado na instituição.

Além disso, tem-se a necessidade de disciplinas do eixo usuário para cursos técnicos (IFPB, entre outros), EJA (Educação de Jovens e Adultos), além disso não há disciplinas no currículo do curso que contemple a revisão de teses, textos, além da ausência de disciplinas para a formação de consultorias em Língua Portuguesa, não havendo disciplinas para a participação de profissionais de Língua Portuguesa para se trabalhar em consulados e não existindo disciplinas que invistam em discussões sobre a Língua Portuguesa para estrangeiros, muito menos sobre as questões atuais sobre o idoso e o meio ambiente. Também sugere-se a criação de disciplinas de caráter ético-valorativo na fase de formação inicial para uma formação humanística, devendo-se ressaltar, entretanto, que esta nada tem a ver com a disciplina de moral e cívica que existia na época da Ditadura Militar.

As necessidades ora descritas não estão previstas no Projeto Pedagógico Curricular, mas precisam ser repensadas urgentemente como forma de adaptação do Projeto às demandas sociais e institucionais em virtude do mercado e da necessidade da formação desses profissionais em fase de formação inicial com base nos três eixos curriculares (Usuário, Especialista e Docente). A atual articulação dos mesmos no PPC de Letras UFCG nos Documentos Oficiais, precisam ser efetivados na prática em sua dimensão mais ampla, não estando somente previsto a formação do profissional de Letras apenas para o âmbito de sala de aula, mas em espaços múltiplos, pois se a licenciatura não contemplar tais fatos, continuará a carência de tais profissionais. Entretanto, tais disciplinas ora ausentes podem ser inseridas de forma inicial como disciplinas optativas e, posteriormente, incorporadas às disciplinas obrigatórias.

Deve-se destacar, também, que não foi contemplado em tal projeto uma disciplina para preparação de materiais didáticos, entretanto, podendo o mesmo ser instrumentalizado no

término da própria prática de ensino no curso e até mesmo em disciplina de caráter optativo, sendo que tal criação de disciplinas optativas terão um caráter laboratorial, podendo ser utilizadas como forma de análise de possíveis modificações para um novo Projeto de Língua Portuguesa, haja vista prever possíveis impactos de tais disciplinas no curso, sem mencionar a ausência da previsão no PPC de Letras UFCG da criação de cursos de extensão em Língua Portuguesa ministrados pelos próprios alunos do curso para as demais unidades acadêmicas da instituição e da comunidade como um todo.

Enfim, a ausência de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui, segundo Pereira (2007), um outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores, não existindo uma integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades e os que os absorvem, refletindo assim na separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores, possibilitando-se, para tanto, sair do cômodo discurso das limitações da licenciatura, mas passarem a entrar em cena os discursos e práticas políticas e institucionais de superação e resoluções de tais limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse estudo é possível fazermos algumas considerações acerca do PPC Curso de Letras – Língua portuguesa da UFCG. Entretanto, tais considerações não serão taxativas, haja vista que o presente trabalho pode e deve ser continuado com futuras pesquisas nessa área de formação de professores, pois a análise documental ora realizada é um início de futuras discussões sobre a temática, uma vez que o projeto é considerado como um processo e, portanto, a análise do mesmo também deve ser assim observada, ou seja, aqui não fecharemos tal discussão, mas abriremos possibilidade para a possibilidade de sua continuidade.

No que tange a parte legal do PPC, as principais orientações dos documentos oficiais foram consideradas para a elaboração de tal documento. Contudo, quando o projeto propõe a existência dos três eixos, a saber, o eixo usuário, o eixo docente, o eixo especialista, observamos limitações em relação às possibilidades de execução de tais eixos, não havendo um equilíbrio entre os três eixos, fator este que nos levou a sugerir algumas implementações de inserção de disciplinas específicas para o curso, conforme já mencionado ao término do capítulo anterior.

Como o objetivo do presente trabalho foi refletir sobre o que se espera do Curso de Licenciatura em Letras na contemporaneidade, além de refletir sobre a formação inicial no Curso do Curso de Letras UFCG e contribuir com uma reflexão crítica sobre o que basila a grade contemporânea do curso de Letras UFCG, acredito que o trabalho ora analisado atendeu de certa forma a consecução de tais objetivos, uma vez que houve um breve aprofundamento nas questões teórico-reflexivas em relação às questões da formação inicial, apresentando conceitos, críticas e limitações das licenciaturas, da questão curricular através de conceitos e críticas na perspectiva histórico-crítico-conceitual do próprio projeto em si, fazendo com que o presente trabalho nos trouxesse algumas reflexões necessárias para uma análise de dados do PPC Letras UFCG.

Um desafio para a presente pesquisa foi conseguir articular de certa forma a documentação oficial do MEC com o PPC do Curso de Letras UFCG, além da relação desses com o referencial teórico, o que não foi simples, mas exigiu algumas reflexões, questionamentos e de certa forma um aprofundamento teórico para entender a conjuntura atual dos cursos de licenciatura no país, suas críticas e limitações, no sentido de que tivemos

que analisar tais documentos oficiais que regem os curso de licenciatura e contrastá-los com autores que tratam do referido assunto.

A metodologia de pesquisa documental escolhida nos permitiu a análise de dados primários de tal documento (PPC) fornecido pela coordenação do curso em sua versão digital, o que nos possibilitou a análise de dados do mesmo em relação aos documentos oficiais que regem os cursos de licenciatura, exigindo um trabalho de leitura e reflexão crítica dos mesmos.

As próprias noções e a perspectiva histórica do currículo nos fez compreender a questão das diretrizes curriculares nacionais e seus objetivos para os cursos de licenciatura em Letras. Um estudo sobre os conceitos do PPC e sua importância de certa forma para a instituição e, até mesmo, para a comunidade nos permitiu entender um pouco mais sobre a necessidade de estudo e reflexão acerca do texto que regulamenta as atividades do curso.

Em síntese, observou-se através da análise de dados do atual projeto pedagógico curricular que, muito embora tal currículo seja inovador, apresenta algumas questões passíveis de discussões, situação essa que nos motivou a pensar em sugestões a título de alargamento de discussões em contexto de formação inicial de professores.

Dessa feita, diante da demanda atual do que se espera de um profissional em Letras, é preciso rever questões, muito embora o projeto apresente representativos avanços positivos conforme já destacados ao longo do trabalho, como exemplo as práticas docentes ao longo da formação desde o começo do curso. Entretanto, pela própria natureza do fazer científico, faz-se necessário a questão do novo, das mudanças, sobretudo por fazermos parte de um Centro de Humanidades, onde nada é exato e preciso, mas deve estar em constantes construções e desconstruções, especialmente no que se refere à formação de professores que é um processo e que não tem fim com o simples término de um curso, mas se estende ao longo de uma vida. Formação essa que pode provocar problemas em milhares de outras formações e vidas na sociedade, tendo um impacto em uma área de alcance que, infelizmente, não se pode definir em tempo e espaço, tendo sido essa a nossa inquietação em se estudar tal temática e de sugerir melhorias para o presente curso, devendo-se, para tanto, futuros trabalhos serem desenvolvidos sobre esta temática, não sendo objetivo do presente trabalhar fechar tal discussão em um capítulo com “considerações finais”, mas de ser apenas um instigador de futuros trabalhos e pesquisas na área de formação de professores.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Editora, 2001, p. 18-25.

APPLE, M. *A ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 39-58.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acesso em 22/11/2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf Acesso em 22/11/2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 13/03/2014.

CELANI, M. A. A. *A educação continuada do professor*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1988.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-31.

FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GAMA, M. E; TERRAZZAN, E. A. As ações constitutivas do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: reducionismo e aligeiramento como resultado das formas de organização do Trabalho Escolar. In: PERRELI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. (Orgs). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KREUTZ, L. *Magistério: vocação ou profissão?* Belo Horizonte: Educação em Revista, 1986.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. A.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Vol 1, 5 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: A prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós Modernidade. In: NETO, A. V.; LOPES, J. M. S. (et al). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas - SP: Papyrus, 1997, p. 09-28.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PARASKEVA, J. M. *Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos: Currículo sem Fronteiras*, v.2, n. 1,Jan./Jun. 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PONTE, J. P.; JANUÁRIO, C.; FERREIRA, I. C., & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>. — 10 Acesso em 24/02/2014.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica: Para alunos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROLDÃO, M. C. A Formação como Projeto: Do plano-mosaico ao Currículo como Projeto de Formação. In: PERRELI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. (Orgs). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2012, p. 01-13.

ROMANOWSKI, J. P. Formação Inicial de Professores: Implicações com a Educação Básica. In: PERRELI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. (Orgs). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2012.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 2000, p. 65-92.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Orgs.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, 2010, p. 32-53.

TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, ano: 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBD14> Acesso em 14/12/2013.

TEIXEIRA, L. R. M. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: PERRELI, M. A. S.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. (Orgs). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2012, p. 109-134.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2001.

VIANA, D. M. *Formação do Professor de física para o 2º grau: a ciência como objeto de ensino e pesquisa*. Reunião Anual do ANPED, 16, Caxamba, 1993. Anais. Porto Alegre: ANPED, 1993.

YOUNG, F. D. M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 48, p. 15-17. set/dez 2011.