

FERNANDO MARQUES ALVARENGA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS: O CURRÍCULO
E SUAS INTERSEÇÕES ENTRE OS SABERES E A RELAÇÃO TEORIA-
PRÁTICA. UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LETRAS DA UFSJ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de junho de 2012

Prof.^a Wânia Terezinha Ladeira

Prof.^a Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

Prof.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

Dedico este trabalho a minha Mãe, por me mostrar que no meio do caminho tinha uma poesia.

Ofereço às Professoras Rita Braúna, Ana Cláudia Chequer e Alvanize, pelos bons exemplos de docência, pesquisa e humanidade.

A todos os amigos que me fortaleceram neste caminho

Humildade

Cecília Meireles

Tanto que fazer!
Livros que não se lêem cartas que não se
escrevem,
Línguas que não se aprendem,
Amor que não se dá,
Tudo quanto se esquece.

Amigos entre adeuses,
Crianças chorando na tempestade,
Cidadãos assinando papéis, papéis,
papéis...

Até o fim do mundo assinando papéis.
E os pássaros detrás das grades de chuva,
E os mortos em redomas de cânfora.

(e uma canção tão bela!)

Tanto o que fazer!
E fizemos apenas isto.
E nunca soubemos quem éramos
Nem pra quê.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente e sempre:

Professora Rita Braúna, por acreditar em meu trabalho, nas minhas idéias. Assim de firmada a parceria, me respeitou, orientou, proporcionou-me um crescimento intelectual e humano. Obrigado, obrigado, obrigado.

Professora Ana Cláudia, por ouvir, partilhar, debater e mediar um conhecimento de forma tão harmoniosa e educada;

Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelo exemplo de docência e profissionalismo. Suas leituras tornavam meu texto e meu pensamento mais organizado e rico.

Professora Wânia Ladeira, pela perfeita recepção e por compartilhar comigo uma leitura do curso de Letras no campo da Educação.

Minha irmã e John, pelas recepções alegres e culturais em São João Del-Rey. Tornaram minhas pesquisas mais leves e ricas;

A todos os amigos das disciplinas e do Departamento de Educação, por me oferecerem este campo do saber junto a uma amizade tão zelosa;

Aos companheiros e amigos de República, Emerson, Tarcísio e Alisson, por toda palavra dita, calada ou sentida;

A Eliane, que prontamente e harmonicamente compreende e ajuda a todos, em todos os momentos;

A Michelly, Víctor e Raul, pela amizade e carinho, possibilitaram-me uma caminhada mais feliz em Viçosa;

À CAPES que assegurou a dedicação exclusiva durante todo o processo desta pesquisa;

Aos meus alunos - educandos - pelo ensino-aprendizagem recíproco e por me completarem como profissional;

A todos os amores e toda fé, tudo o que nos move.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Formação no curso de Letras e o Projeto Político-Pedagógico. Categorias e Universidades: características e direcionamentos.....	33
QUADRO 2. Análise e Resumo das Categorias.....	38
QUADRO 3. Conteúdos relacionados à carga horária e universidades.....	42
QUADRO 4. Ciclos e Carga horária.....	73
QUADRO 5. As Unidades Programáticas.....	78
QUADRO 6. Unidades Programáticas a partir do 3º Ciclo.....	79
QUADRO 7. Carga Horária das cinco Práticas Curriculares Seleccionadas.....	100
QUADRO 8. Análise de Conteúdo das Práticas Curriculares.....	102

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	10
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	13
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO.....	18
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES.....	22
1.5 FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA-PRÁTICA.....	25
1.5.1 A visão dicotômica.....	27
1.5.2 A visão de unidade.....	27
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
2.1. ABORDAGEM QUALITATIVA.....	31
2.1.1 Estudo Exploratório.....	31
2.1.2 Análise de Conteúdo.....	32
2.1.3 Estudo de Caso.....	40
2.1.4 As Entrevistas.....	41
2.2. ESTUDO EXPLORATÓRIO DO CURSO DE LETRAS DE TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MINEIRAS: UNIVERSIDADE I, UNIVERSIDADE II E UNIVERSIDADE III.....	42
2.2.1 Justificativas para a escolha do curso da UFSJ.....	50
3. O ESTUDO DE CASO.....	57
3.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	57
3.1.1 A Cidade.....	57
3.1.2 A Universidade Federal de São João Del-Rei _ da FUNREI à UFSJ.....	58
3.1.3 Departamento de Letras, Artes e Cultura – DELAC.....	61
3.2 O CURSO DE LETRAS.....	63
3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico.....	64
3.2.2 Justificativa.....	65
3.3 O CURRÍCULO.....	68
3.3.1 Histórico: Da ideia à implantação.....	69
3.3.2 Estrutura e Funcionamento do Currículo.....	72
3.4 AS PRÁTICAS CURRICULARES: UM HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO.....	83
4. A FORMAÇÃO DOCENTE NESTE CURRÍCULO: QUAIS SÃO OS SABERES CONSTITUINTES E QUAL A PRÁTICA?.....	86
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O SABER.....	87
4.1.1. As Práticas Curriculares e a Formação Docente.....	88
4.2 SABER.....	94
4.2.1 O Saber e a Prática constituintes nas Práticas Curriculares: Uma análise.....	100
4.2.2 Qual é a Prática neste currículo?.....	113

5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
7.	ANEXOS	131
	7.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA E EX-COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS DA UFSJ.....	131
	7.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA E ATUAL COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS DA UFSJ.....	132
	7.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LINGÜÍSTICA DO CURSO DE LETRAS DA UFSJ.....	133
	7.4 TRECHOS DAS ENTREVISTAS.....	134

RESUMO

ALVARENGA, Fernando Marques. Universidade Federal de Viçosa, junho, 2012. **A Formação Docente no curso de Letras: O Currículo e suas interseções entre os Saberes e a relação Teoria-Prática. Um Estudo de Caso do curso de Letras da UFSJ.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

O presente estudo objetivou analisar a formação de professores no curso de Letras de uma universidade pública, compreender quais saberes são pertinentes a esta formação e como se dá a articulação da teoria e da prática no currículo. Esta análise foi realizada através da leitura e estudo sobre currículo, embasada nos elementos Saberes e relação Teoria-prática, tendo como suporte as DCN's (2002) e as DCN's (2001) do curso de Letras. A pesquisa foi norteadada pela abordagem qualitativa e contou com um Estudo Exploratório de três cursos de Letras de três universidades públicas mineiras. Após esta análise inicial, que contou com a leitura e análise de conteúdo dos currículos e dos PPP's, foi decidido trabalhar com o currículo do curso de Letras da UFSJ, orientado por um Estudo de Caso. Este estudo foi guiado pela leitura e análise do PPP, do currículo e dos demais documentos que compõem o curso, como histórico deste curso, do departamento, resoluções e o reconhecimento e análise das Práticas Curriculares, disciplinas diferenciadas na formação de professores não encontradas nos outros currículos analisados. O uso de entrevistas na metodologia foi fundamental para compreender a estrutura e o funcionamento do currículo e perceber as características da formação de professores deste curso. Os dados obtidos através da metodologia de Análise de Conteúdo possibilitou análises e o reconhecimento dos saberes que são adotados e trabalhados no curso de Letras da UFSJ, bem como as possibilidades de articulação da teoria e da prática no currículo. O que se constatou foi que há uma supervalorização dos saberes disciplinares, saberes teóricos referentes ao campo da Letras, como a Linguística e a Literatura e uma ausência ou mesmo um silenciamento dos saberes pedagógicos e das Ciências da Educação. A Prática é visualizada nas disciplinas denominadas Práticas Curriculares, mas referenciada por uma pedagogia apenas construtivista, determinada pelo construir material didático e elaborar seminários sobre o ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se uma formação técnica e uma didática descontextualizadas ao exercício concreto da profissão, mas situa-se um currículo embasado nas diretrizes, de acordo com as características e o olhar para o mercado de trabalho.

ABSTRACT

ALVARENGA, Fernando Marques. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2012. **The Teacher Education in Letters course: Curriculum and its intersections between the Knowledge and the relation Theory-Practice.** A Case Study of Bachelor's UFSJ. Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

The present study aimed to analyze the teacher training course in Letters of a public university, to understand what knowledge is relevant to this training and how is the articulation of the theory and practice in the curriculum. This analysis was performed by reading and study of curriculum, based on the elements Knowledge and theory-practice relationship, supported by the DCN's (2002) and DCN's (2001) of the Letters course. The research was guided by a qualitative approach and involved an exploratory study of three courses of Arts of three public universities from Minas Gerais State. After this initial analysis, which included the reading and content analysis of curricula and the PPP, it was decided to work on the course curriculum of Arts UFSJ, guided by a case study. This study was guided by the reading and analysis of the PPP, the curriculum and other documents that make up the course, as history of this course, the department, resolutions and the recognition and analysis of curricular practices, different disciplines in teacher education not found in other curricula analyzed. The use of interviews in the methodology was critical to understand the structure and functioning of the curriculum and realize the characteristics of the teacher training of this course. The data obtained through content analysis methodology enabled analysis and recognition of knowledge that are adopted and worked in the course of Letters at UFSJ, as well as the possibilities of linking theory and practice in the curriculum. It was found that there is an overvaluation of disciplinary knowledge, theoretical knowledge concerning the field of letters, such as Linguistics and Literature and an absence or even a silencing of pedagogical knowledge and education sciences. The Practice is seen in the disciplines called Curricular Practical, but only referenced by a constructivist pedagogy, determined by building educational materials and seminars on developing the Portuguese teaching. It is pointed out a technical training and teaching decontextualized of the concrete exercise of the profession, but is situated in a curriculum grounded in the guidelines, according to the features and the view towards the labor market.

INTRODUÇÃO

O tema Formação de Professores é um assunto tratado atualmente não só pelo domínio da Educação, mas pela própria sociedade. Este tema situa-se de forma mais documental pelo governo federal, com leis e diretrizes, e pelos pesquisadores no campo acadêmico, que contempla a pós-graduação em programas de Educação e suas licenciaturas. Estes estudos revelam uma preocupação com a Educação, com o conhecimento e com as mudanças sociais, políticas e econômicas que a sociedade e os nossos educandos passam.

É preciso destacar que estes estudos referenciam à formação e atuação de milhares de professores em trabalho nas salas de aula de nosso país. É a partir destes professores em formação e em exercício que estes trabalhos são destinados e referenciados. A pesquisa sobre a formação de professores é de suma importância para a qualidade da educação brasileira, pois situa e analisa que tipo de formação é realizada pelos cursos superiores e quais as reais necessidades dos professores em formação e em exercício.

Contudo, estudar a formação profissional dos professores insere-se em um campo complexo de problematizações e (in) definições do papel do professor neste mundo globalizado, que requer conhecimento, adaptação e renovação constantes. Como apresenta Cunha (2010), enquanto antes o papel do professor era repartir informações segundo a lógica do conhecimento, sem uma contextualização, hoje é necessária uma construção deste conhecimento, considerando seu contexto e suas aplicações.

Nesta perspectiva de um novo trabalho docente e de amplas exigências ao professorado, precisa-se repensar a formação inicial destes professores: Como se articulam os saberes para a prática docente? Como o currículo elabora estas novas possibilidades de ensino-aprendizagem? Estas são questões centradas nos estudos sobre a formação docente e norteiam essa pesquisa aqui apresentada. Ao se reconhecer os conteúdos de formação, advindos de um currículo antes determinado, é preciso compreender que este conteúdo de formação não se constitui num constructo estático e permanente, como define Cunha (2010).

Com esta nova visão da formação de professores, observa-se que o professor, seja em sua formação, seja em ação nas salas de aula, insere-se em um campo de tensões: exige-se teoria, conhecimento pedagógico, mas cobra-se uma prática, um conhecimento da realidade educacional em que irá atuar. Sabe-se e se reconhece que a racionalidade técnica não colabora para a resolução destas tensões, pois a formação docente deve-se destacar por uma articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o atuar.

Nesta perspectiva, de acordo com Cunha (2010), a formação inicial é muito importante para os professores. Segundo esta pesquisadora, os licenciandos não incorporam a concepção de

conhecimento como processo e necessário de ressignificações. Neste panorama, visualizam-se as falhas do currículo de formação docente, que ainda repete e carrega em si práticas ultrapassadas e a dicotomia entre a teoria e a prática. Nesta especificidade, a teoria e a prática são componentes isolados, até mesmo opostos.

As reflexões de Schön (1995) abordam o ineficiente modelo de preparação de novos profissionais baseado na racionalidade técnica, concebendo a construção de uma “epistemologia alternativa da prática”. Nesta perspectiva, este autor considera que o rompimento com modelos de racionalidade técnica, de uma superação da visão aplicacionista e do discurso prescritivo na formação de professores representam uma necessidade para enfrentar uma crise nos cursos de formação docente.

A Licenciatura no curso de Letras perpassa por um currículo que envolve os saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos e uma carga horária de estágios a serem cumpridos como parte da formação em Licenciatura em Língua Portuguesa, conforme as DCN's (BRASIL, 2002). Contudo, reconhece-se que o currículo de formação docente deste curso ainda é embasado em uma valorização dos saberes teóricos, como apresenta o estudo de Gatti e Nunes (2009) sobre a formação docente em Letras, apresentados a seguir em forma de dados de currículos analisados pelas autoras:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (GATTI; NUNES, 2008, v.2, p.132).

Neste contexto, estas autoras, na pesquisa intitulada Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos, no relatório final sobre os cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas (2008) destacam algumas contradições para a formação de professores no curso de Letras, como uma ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência e o reduzido número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia, Filosofia da Educação etc.) que figuram nos currículos deste curso.

Como demonstra Paiva (2003), os currículos dos cursos de Letras ainda são organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia ainda é centrada no professor, dentro do modelo de transmissão do conhecimento.

Para um estudo que envolva a formação docente inicial, a partir da análise de seu currículo, precisa-se repensar este objeto como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso, conforme as DCN's (2002). Situa-se aqui o Currículo Formal, que abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados em sala de aula. Como definem Santos e Paraíso (1996), é o currículo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado em diferentes disciplinas e séries de um curso. Nesta pesquisa, estabelece-se uma análise da organização do currículo no que se refere às disciplinas, carga horária, vínculos entre a teoria e a prática e como se configuram as disciplinas pedagógicas para a formação docente em Língua Portuguesa.

A discussão e as pesquisas sobre formação de professores são conduzidas com o intuito de uma formação mais completa e eficiente, no que diz respeito aos saberes e à realidade educacional em que os futuros docentes irão atuar. O objeto formação de professores é tratado pelo MEC em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e em pesquisas acadêmicas no Brasil. Estes documentos¹ e estudos baseiam-se na perspectiva de um currículo em construção na formação docente inicial, que parecem se aproximar de uma formação crítica e reflexiva. Compreende também uma organização dos diversos saberes, destacados por Gauthier (2006), à experiência em estágios obrigatórios e atividades extra disciplinares, como estabelece um dos princípios das Diretrizes:

[...] contemplar orientações para atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar (BRASIL, 2002) [...].

Referenciando-se ao currículo do curso de Letras, as diretrizes também tem como objetivo propiciar o exercício da autonomia universitária “ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (BRASIL, 2011 *apud* Paiva, 2003, p. 3).

Nesta possibilidade, o currículo deixaria de ter como foco as disciplinas e seria compreendido como um conjunto de atividades acadêmicas que integralizem um curso. Dos licenciados em Letras se espera múltiplas competências e habilidades “para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais entre outras atividades” (BRASIL, 2001 *apud* Paiva, 2003, p. 3).

¹ Os documentos oficiais, como leis, decretos e pareceres, na Política Educacional, refletem uma negociação entre diferentes atores sociais na disputa pela construção de projetos. Nesta trajetória de negociações, os projetos acabam adquirindo uma característica híbrida ao conjugar abordagens políticas, teóricas e epistemológicas diversas.

Marcondes (2002) refere-se ao Documento do MEC Referenciais para a Formação de Professores destacando algumas problematizações do tema: Qual seria e como se dá a produção do conhecimento pedagógico nos currículos de formação de professores? É possível o professor ser investigador de sua prática? E quais as concepções de uma reflexão vinculada à prática? Estas são questões que orientam o presente estudo sobre a relação teoria-prática para a organização curricular dos cursos de licenciatura.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002), orientadas pelo paradigma da racionalidade prática, idealizado por Schön (1995) enfatizam a perspectiva de que a formação do professor, a partir da organização e dos saberes presentes no currículo formal, aconteça pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a atuação profissional, mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento.

Tardif (2001) faz referências ao currículo de formação docente inicial como algo “pesado”, provocando uma diminuição da autonomia dos professores. Este currículo formal, tradicional, sistematizado em disciplinas e na valorização de saberes disciplinares, discutidos por Gauthier (2006), também dificultam a construção do saber por parte dos licenciandos e de um diálogo entre a teoria e a prática. A aplicação de um currículo “fechado” inibe a idéia de reflexão proposta como uma formação delineada pelos saberes da experiência e da prática. Desta forma, como delimita Tardif (2001), a formação profissional de professores continua a ser deficiente, dispersa, em relação com o exercício concreto da profissão.

O currículo dos cursos de Licenciatura, de acordo com as DCN's (BRASIL, 2002), deve priorizar uma relação constante entre a teoria e a prática, que propicie uma reflexão e sintonia dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e da ação, desde o início do curso, e que esta relação seja efetivada através do currículo.

Contudo, o que se constata, pelas pesquisas realizadas no campo da formação docente, como descrito por Paiva (2003), é que a preocupação dos professores do curso de Letras não é formar novos professores, mas ensinar saberes específicos (os disciplinares) apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso, e vislumbrados quase que exclusivamente por pesquisas acadêmicas. Estes saberes não contemplam experiências concretas com os saberes e a prática dos futuros licenciados. A preocupação do curso, através de seu currículo, é ensinar saberes específicos do campo da Letras, como Linguística e Literatura.

Esta incoerência, situada à formação de professores, interligada diretamente ao currículo de formação do curso de Letras, não tem contribuído para uma formação inicial que contemple os vários saberes necessários ao exercício profissional do professor, muito menos um contato com a prática e o reconhecimento dos saberes experienciais como válidos e precisos para uma atuação docente.

Neste parâmetro de possibilidades de formação de professores, que faz referência à organização curricular dos cursos de Licenciatura em sintonia com os estudos atuais sobre a formação docente, que prioriza uma relação constante entre a teoria e a prática, como os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras sistematizam estas indicações e prioridades?

No que se refere às Diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) ao exercício da autonomia universitária, relacionado ao perfil profissional, carga horária de estágio e complementares, de que maneira o projeto político-pedagógico e o currículo sistematizam estes aportes em disciplinas e seus saberes?

Quais os saberes que são sistematizados no currículo do curso de Letras? Eles colaboram para uma unidade entre teoria-prática?

A partir destas questões, esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das Diretrizes e leis para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, a Formação inicial de Licenciatura em Letras, por meio de seu currículo formal e do PPP. Para este trabalho, especificamente, o objetivo é analisar o curso de Letras de uma universidade pública mineira e quais os saberes constituintes desse currículo, se eles proporcionam uma articulação da teoria e da prática.

Como objetivos específicos, compreender como o Projeto Político-pedagógico e o currículo deste curso trabalham e organizam, em suas disciplinas os saberes e sua relação com a prática pedagógica;

Analisar os Planos de Curso das Disciplinas Pedagógicas e como sistematizam uma articulação da teoria com a prática;

Verificar e interpretar nos estudos e pesquisas sobre Formação de Professores, como os autores destacam a relação teoria-prática na formação inicial.

As justificativas para esta pesquisa iniciaram a partir da minha formação inicial em Licenciatura em Língua Portuguesa, e do desenvolvimento de um trabalho docente em diversos segmentos da Educação. Desde a formação em Licenciatura, iniciei um questionamento sobre a necessidade de uma relação estreita com a prática durante as disciplinas da graduação. Reconhecia os saberes disciplinares, a fundamentação teórica e visualizava como as disciplinas pedagógicas - os saberes pedagógicos - foram falhas e insuficientes para o meu fazer em sala de aula. Sempre percebi uma dicotomia entre a teoria e a prática, e constato que a articulação destes elementos seria fundamental para minha formação como docente.

Após este questionamento preliminar e de aprender e (re) construir a minha prática em sala de aula, senti necessidade de estudar, pesquisar e estar em contato com professores mais qualificados. Iniciei uma pós-graduação na Universidade Federal de Lavras - UFLA, em Educação, justamente por querer discutir alguns elementos da educação que não encontrava suporte no campo da Letras. Nestes estudos, tive contato com os termos Formação Docente e

Currículo, e estes objetos de estudo foram fundamentais para o meu tema de monografia. Comecei a perceber e tentar identificar nas leituras quais saberes do curso de Letras são identificados na formação em Licenciatura e se havia uma relação destes com a prática, se estavam definidos no currículo. Este estudo possibilitou-me uma visão para o currículo de formação inicial de professores e a elaboração de um projeto de mestrado.

Ao entrar no Programa de Pós-Graduação da UFV em Educação, tive contato com as teorias mais recentes sobre a formação de professores, e, sem nenhuma surpresa, o termo Currículo perpassava todos os textos e teorias dos principais teóricos sobre a formação docente, como Nóvoa (1995), Garcia (1999) e Tardif (1992). Estas leituras possibilitaram-me uma maior e mais coesa reflexão sobre a formação de professores e sua relação com o currículo, o que objetivou um aprofundamento sobre a relação teoria-prática e a ideia do professor reflexivo, compreendida por Schön (1995) e Nóvoa (1995).

Conhecer e estudar a formação de professores e seu currículo é ampliar os conhecimentos para uma formação e realização profissional da educação em nossa sociedade; visto a necessidade de professores mais bem formados e preparados para atuar em coerência com a realidade educacional brasileira. De acordo com Giroux e McLaren (1994), os educadores, além de uma formação nos cursos de Licenciatura, precisam aproveitar as possibilidades teóricas que tem à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar os ideais de uma boa educação escolar.

Neste contexto, contudo, a atuação do professor tem sido vista sob a ótica do esgotamento, cansaço, de uma incoerência entre sua formação, seus saberes e a sua prática em sala de aula. Tardif (2001) retrata esta situação e faz referência à formação docente através do currículo e sua organização, considerando que este elemento é fundamental para uma formação reflexiva e norteadora de uma prática mais condizente com a realidade das escolas.

No panorama atual da educação, em que se busca uma transformação intelectual e social dos professores em formação, bem como da necessidade de uma formação continuada, é necessário e preciso analisar a aplicação e operacionalização do currículo para a formação docente, principalmente na organização dos saberes e a possibilidade da integração destes, que pode compreender um exercício aos licenciandos com a teoria e a prática.

Selecionar o curso de Letras é importante, primeiro, devido à minha formação em Licenciatura em Língua Portuguesa, pelas reflexões e busca de um saber prático que não conheci na graduação. Estas reflexões proporcionaram um estudo e visão sistemáticos sobre o currículo de formação inicial. No campo das licenciaturas, observa-se que o curso de Letras² forma mais profissionais do que a Licenciatura em Matemática e Biologia. O currículo de

² Conforme dados de pesquisa de Gatti e Nunes (2009), que apresenta um estudo sobre a formação em Letras, nos anos de 2001, 2004 e 2006, comparando o número de cursos e de licenciandos em Letras com a Licenciatura em Matemática e em Ciências Biológicas.

Letras, conforme apresentado por Paiva (2003), bem como suas características, ainda é voltado para um perfil de bacharelado, poucos são os professores interessados em questões de metodologia, didática e ensino-aprendizagem, mesmo a maioria dos cursos sendo denominados e reconhecidos como de licenciatura.

Situar esta pesquisa no campo da Educação, é de suma importância para uma análise dos saberes constituintes no currículo do curso de Letras, além de identificar subsídios para um envolvimento do licenciando em experiências com a prática.

Durante a elaboração de um mapeamento sobre este objeto de estudo - Formação de Professores em Letras e Currículo³ para a disciplina Formação de Professores: Perspectivas Atuais, percebi que os estudos sobre a formação em Letras, sua licenciatura e seus saberes, são contemplados pela pós-graduação em Letras, como a Linguística, estabelecendo-se uma lacuna da formação dos licenciandos em Letras no campo da Educação. Este campo específico de estudo aqui trabalhado, Formação de Professores e Currículo, apresentou-se durante a pesquisa inacabado. Há algumas construções iniciais, velhas tendências e a necessidade de reconstruções, já que a sociedade muda, e os ideais também se transformam neste emaranhado de direções e objetivos que a pesquisa oferece.

Ao unir estes dois campos da Educação, Formação de Professores e Currículo, o pesquisador delimita-se com aparatos fundamentais para a educação brasileira, pois estes dois campos de estudo compreendem uma gama de interseções, barreiras, procedimentos e inquietações. O que se observou nas análises dos dados do mapeamento, foi que as pesquisas sobre a Formação de Professores e Currículo analisam casos específicos, como reformas curriculares e experiências de professores consideradas boas e produtivas.

As maiores discussões e tendências são a dicotomia estabelecida entre teoria e prática e a organização curricular, assim verificadas em temas de artigos e de Dissertações e Teses. Estes elementos são detalhados, fundamentados e apreciados em casos específicos de reestruturação curricular. Contudo, a relação teoria - prática na formação de professores em Letras não se encontra como um campo de pesquisa fundamentado e rico como em relação ao curso de Pedagogia; há poucas ou quase nenhuma discussão sobre os saberes necessários à formação docente do professor de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a formação em Letras e sua relação com o currículo deve ser fundamentada e elaborada como um foco da pesquisa no campo educacional, que fomente elementos para uma formação mais coerente com a realidade das escolas brasileiras e que articule os saberes teóricos à experiências com a prática.

³ Uma pequena atualização para o Estado do Conhecimento da Formação Docente: Interseções entre a Formação de Professores e Currículo. Trabalho de pesquisa orientado pela Professora Dr^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna, como parte das avaliações da Disciplina de Mestrado EDU 640 Formação de Professores: Perspectivas Atuais.

Deste modo, o estudo sobre a formação docente nesta pesquisa, perpassou pelo objeto currículo do curso de Letras. Como elemento necessário ao trabalho de análise, o Estudo Exploratório conduziu a pesquisa e análise documental em três cursos de Letras de três universidades públicas mineiras, estabelecendo para uma análise documental o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo destes três cursos. O Estudo Exploratório define-se como uma pesquisa preliminar que possibilita ao pesquisador uma maior familiaridade com o objeto de estudo, tornando-o capaz de especificar melhor o problema e formular suas hipóteses mais acuradamente (Theodorson e Theodorson, 1970 *apud* Piovesan e Temporini, 1995).

O Estudo Exploratório permitiu ao pesquisador avaliar melhor a metodologia a ser empregada e decidir sobre as questões que necessitam de mais ênfase e detalhamento. Para tanto, foi selecionado o curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei para um Estudo de Caso; conforme justificado na metodologia desta pesquisa.

Este estudo e análise estabeleceriam vínculos e embasamento teórico entre os saberes da Licenciatura em Língua Portuguesa e a Educação, especificamente para o campo Formação de Professores, constituindo-se como subsídio para uma formação mais contextualizada às novas demandas docentes e sociais. Além de estabelecer interseções entre a epistemologia deste curso e os aportes pedagógicos necessários à formação e atuação docente.

A partir das leituras, a construção de um referencial teórico, Estudo Exploratório e um Estudo de Caso, o delineamento desta pesquisa perpassou pelos seguintes capítulos, assim estabelecidos e aqui descritos:

Capítulo I: apresenta todo o referencial teórico utilizado para a compreensão dos objetos de estudo e para as análises, que foi norteado pelas seguintes categorias: Formação de Professores, Currículo, Saberes, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (2001) Letras e (2002) para a Educação Básica e a Relação Teoria-Prática. O objetivo neste capítulo foi construir e apresentar interseções entre estes elementos, considerando a justificativa, os objetivos da pesquisa e a problematização que perpassa a formação de professores e que fundamenta este estudo. Os autores deste referencial subsidiaram as análises de compreensão para o tema formação de professores e nortearam o Estudo Exploratório e o Estudo de Caso desta pesquisa.

Capítulo II: apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, definida pelo aporte teórico das pesquisas qualitativas no campo da Educação e das Ciências Humanas e Sociais. O capítulo é estruturado de acordo com a própria trajetória da pesquisa, que se fundamentou em uma abordagem qualitativa, Estudo Exploratório, Análise de Conteúdo, Estudo de Caso e entrevistas. A Análise de Conteúdo foi fundamental para o Estudo Exploratório, para o Estudo de Caso e para as entrevistas, visto a quantidade de dados e informações presentes na documentação e no discurso das entrevistadas. O Estudo Exploratório, conforme justificado

neste capítulo, contou com uma pesquisa documental em três universidades públicas mineiras, especificamente do curso de Letras. A partir deste estudo preliminar, identificou-se com o curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei para um Estudo de Caso, visto as características diferenciadas em relação aos outros dois currículos analisados, principalmente no olhar para a docência e a construção de Práticas Curriculares, disciplinas oferecidas como se fossem oficinas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Neste capítulo apresentam-se as justificativas para esta escolha.

Capítulo III: O Estudo de Caso, fundamentado em (André, 1995) e (Duarte, 2008). Para a compreensão do currículo analisado, contextualiza-se a instituição, da Fundação Universitária à Universidade, o Departamento de Letras, Artes e Cultura e o curso de Letras, apoiado na documentação curricular e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Destaca-se uma apresentação do currículo, de sua idealização à implantação e de uma análise de sua estrutura e funcionamento. Como foi parte da Análise de Conteúdo, evidenciam-se também as Práticas Curriculares, seu histórico e caracterização.

Capítulo IV: O Estudo de Caso em forma de análise, compreendida pelo referencial teórico e pelas descobertas e lacunas encontradas no currículo e na formação de professores do curso de Letras da UFSJ. Nesta análise a categorização foi fundamental para se trabalhar com os dados, visto a necessidade de se trabalhar com as categorias apresentadas para este trabalho: Formação Docente, Currículo, Saberes e Relação Teoria-Prática. O Estudo de Caso compreendeu nesta pesquisa uma análise de como se dá a formação de professores neste curso, quais os saberes constituintes neste currículo e como se dá uma articulação da teoria com a prática nas Práticas Curriculares, ressaltando uma caracterização do elemento prática. As entrevistas foram gravadas, seguindo um Roteiro estruturado. Selecionou-se a atual coordenadora do curso, a ex-coordenadora, que idealizou e implementou o currículo e uma professora do campo da Linguística. Ressalta-se que durante o texto, os nomes das entrevistadas foram substituídos por suas funções no curso.

Nas Considerações Finais, retomam-se algumas questões importantes da análise, discute-se sobre estas questões, reconhecem-se elementos positivos e avanços do currículo e da formação docente neste curso de Letras e apontam-se sugestões e possibilidades para uma formação de professores mais reflexiva e contextualizada.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

O Referencial teórico é apresentado aqui tendo como referência as categorias teórico-analíticas da pesquisa: Formação de Professores, Currículo, Saberes e Relação Teoria-prática. O objetivo foi apresentar interseções entre estas categorias do estudo, considerando também os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada.

1. 1. A Formação Docente

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Antônio Nóvoa

Pensar em Educação e na Formação de Professores na atualidade exige uma consideração de paradigmas do campo educacional e da atuação docente e uma dialética constantes no que tange a ciência e o fazer educação. A formação docente situada no contexto de grandes mudanças no espaço escolar, nas políticas públicas e em diversas teorias e perspectivas, corresponde a novas demandas e novos saberes do trabalho dos professores.

Neste panorama e nos paradigmas que permeiam a formação docente, situam-se a imagem do professor em diferentes categorias, como aquele facilitador da aprendizagem, o técnico, o pesquisador, o “implementador do currículo” (HECK E WILLIAMS, 1984, *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 54), o líder, o profissional do ensino e aquele que educa.

Marcelo García (1999) discute e apresenta suas ideias sobre o conceito de formação e de formação de professores, ressaltando que o olhar e a preocupação para a formação de professores não é recente. Citando Woodring (1975, p. 1), define que “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”. Desta forma, Marcelo García em suas referências sobre a formação de professores, cita Diéguez (1980, p. 38) que afirma que “a formação de professores nada mais é do que a o ensino profissionalizante para o ensino, o que configuraria a uma dimensão do ensino como atividade intencional, “que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Para esta pesquisa, evidencia-se a formação de professores no contexto da atualidade, a formação inicial e específica no curso de Letras, ressaltando que, como define Marcelo García

(1995), quando se fala de formação de professores, é preciso assumir determinadas posições, sejam elas epistemológicas, ideológicas, históricas, culturais e sociais. Estas posições situam interseções relativas ao ensino, aos próprios professores e aos alunos, de qualquer nível educacional.

Para tanto, a partir das tendências e rumos sobre a formação de professores, apresenta-se para este estudo o conceito de formação de professores situado por este autor, assim destacado:

A Formação de professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Nesta perspectiva, Garcia (1999) considera o conceito ‘Formação’ como algo contínuo, que pode ser construído em fases diferenciadas: da aquisição de conhecimento na Formação Inicial à atuação, indicando o direcionamento do currículo e de suas reflexões. Aliados a estes princípios, este autor explicita a importância de uma formação docente que esteja aliada ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos acadêmicos, didáticos e pedagógicos, que subsidiam a necessária relação entre teoria e prática. A formação docente, neste panorama, é contextualizada a toda a trajetória e articulações que a docência perpassa.

Ao situar uma abordagem recente para a formação de professores que contemple este corpus de interferências e possibilidades, Mizukami (1996), em coerência com os estudos de Marcelo Garcia (1999), apresenta a idéia de uma formação como um *continuum*, veiculada por meio de situações práticas e efetivamente problemáticas, exigindo dos professores em exercício uma prática reflexiva competente.

Nesta rede, em que o foco e as ações dos estudos e especificamente desta pesquisa voltam-se para os professores em formação, Cunha (2010) e Pérez Gómez (1995) salientam que o professor situa-se em uma trama de novas exigências, que são depositadas nele pela configuração do currículo, pela organização da escola, pelas políticas educativas, que delineiam um tipo de formação docente. Segundo Pérez Gómez (1995) são familiares as metáforas do professor como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como um sujeito que toma decisões ou resolve problemas. Marcelo Garcia (1999) destaca que a formação de professores é complexa, que é determinada por vários outros contextos e matrizes teóricas e “modismos” que são reconhecidos no campo educacional.

Situar aqui a formação docente no curso de Letras perpassa também pelo que Paiva (2003) admite em seus estudos: Este currículo, bem como suas características, ainda é voltado para um perfil de bacharelado, poucos são os professores interessados em questões de metodologia, didática e ensino-aprendizagem, mesmo a maioria dos cursos sendo denominados e reconhecidos como de licenciatura.

Nesta conjuntura, entretanto, de acordo com Cunha (2010), perceber a ação docente como inserida num campo de tensões representa um avanço para as teorias e práticas da formação de professores, pois se considera necessária uma nova visão para os cursos de licenciatura, ao considerar novas demandas do saber-fazer docente, que devem ser reconhecidos nos cursos iniciais de formação dos licenciandos.

Estas demandas são contextualizadas à formação inicial e ao trabalho docente por diversos campos que permeiam a Educação, como as avaliações dos alunos, pelos resultados destas avaliações e pela necessidade de uma articulação do ensino-aprendizagem com uma nova realidade social e intelectual de nossos alunos, no que se refere aos meios de comunicação, à linguagem, à leitura, ao mundo de informação. Estas novas demandas permeiam principalmente os professores de Língua Portuguesa, pois recai sobre estes profissionais uma cobrança ao que se refere à leitura, interpretação e escrita dos alunos.

Este indício é sedimentado pelos resultados das avaliações de leitura e interpretação dos alunos do Ensino Fundamental II, na faixa dos 15 anos, principalmente pelos dados do PISA⁴, que comprovam a ineficiência dos alunos em ler e interpretar elementos básicos de um texto. De acordo com Kleiman (1999) os problemas de ensino de leitura na escola são conhecidos de todos, como a crise da leitura, que tem ocupado espaço na mídia e em revistas de circulação nacional. Desta forma, conforme esta autora, a formação do professor de língua materna precisa ser redimensionada, pois predomina nos cursos de Pedagogia e Letras uma concepção tecnicista de formação.

Neste contexto, o professor em formação no curso de Letras e os que já estão em serviço necessitam de uma articulação dos saberes teóricos à prática docente, e segundo Kleiman (1999), os professores em atuação se confrontam com o discurso acadêmico, seja através de cursos de capacitação ou através de novas propostas curriculares.

Neste panorama, alguns questionamentos, conhecidos pelos estudiosos da Educação e do campo da Letras situam-se para esta pesquisa: Os professores de Língua Portuguesa estão formando Leitores? Nossos alunos sabem ler? A Leitura é realizada pelos alunos de forma eficaz e contextualizada? O Currículo do Curso de Letras ensina e discute como ensinar a Ler?

⁴ *Programme International Student Assessment* -, traduzido para o Português em *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*, programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª Série em diante, na faixa dos 15 anos, em que se pressupõe o término da escolaridade básica na maioria dos países, aqui analisados nos anos de 2000, 2003 e 2006.

A partir destas questões observam-se as demandas aos professores de Língua Portuguesa em formação e em exercício, que norteiam para um objetivo de formar leitores, e isso implica um trabalho metodológico diferenciado, que inclui diversos gêneros textuais, mídia, meios de comunicação e a tentativa de aproximar o mundo fora da escola às aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, o que se observa nos currículos de formação docente do curso de Letras, conforme estudos de Paiva (2003) é que os currículos são voltados para uma formação teórica, voltada para reflexões sobre a linguagem, e não delineiam estas reflexões-teóricas ao campo de atuação dos futuros professores de Língua Portuguesa. Esta formação teórica foi visualizada no estudo exploratório para este trabalho, ao conhecer e analisar os três currículos do curso de Letras.

1.2. Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Reconhece-se que há um movimento e articulação recente de políticas e legislação do MEC para a formação docente no Brasil⁵ que contempla diretrizes para os cursos de licenciatura. Estes documentos envolvem propostas, carga horária e metas para uma formação mais contextualizada à realidade e às novas exigências ao ofício docente.

Como aspecto importante para a formação docente situam-se as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), que se constitui de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Estes princípios devem ser aplicados em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) são evidenciadas para os cursos de licenciatura plena, como apresentado a seguir: “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p. 1). Como evidencia o Artigo 2º destas diretrizes, “a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente” (BRASIL, 2002, p.1). Tais orientações fazem referência a um ensino visando a aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, o

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002); Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

aprimoramento em práticas investigativas, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe e outras atividades, como a elaboração de projetos e o uso de tecnologias da informação e da comunicação.

Estes 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, conforme Tardif (2002). As diretrizes propõem uma articulação dos saberes teóricos (disciplinares) 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.

Para a presente pesquisa, estes princípios articulam-se ao campo do currículo e à relação teoria-prática, como situam a seguir:

*Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;

*Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

*Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.

Importante destacar nestas diretrizes que

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p. 3).

Por meio das Diretrizes institui-se também a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. De acordo com o documento, a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, de graduação plena em curso superior, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas horas), nas quais a articulação teoria-prática garanta a efetivação de uma formação mais contextualizada e integradora desta articulação teoria-prática.

Importante destacar que estas Diretrizes, no que se refere à construção e organização do Projeto Político-pedagógico, possibilitam às instituições uma identidade própria às novas demandas da formação docente, mas constituindo-se de alguns princípios norteadores, que tange

às competências exigidas, aos conteúdos, ao conhecimento pedagógico e que se assentaria na legislação vigente, nos aportes das DCN's.

Esta documentação (BRASIL 2002) e as diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) são importantes para a formação de professores no curso de Letras, pois apontam caminhos para um novo perfil na formação docente deste curso. Como apresentado nas diretrizes de Letras, estas propostas levam em consideração “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que tem ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional” (BRASIL, 2001, p.29).

Neste contexto, 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). Especificamente a área de Letras, dentro das Ciências Humanas, situa uma relação dialética entre o pragmatismo e os valores humanistas. Para tanto, a formação em Letras deverá apresentar, de acordo com esta documentação, opções de conhecimento e de atuação aos profissionais deste campo; oportunizar o desenvolvimento de habilidades para a competência profissional; priorizar uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; 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.

A partir destas diretrizes, conforme Paiva (2005), 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. Como explicitado no 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.29). Esta ideologia do/sobre o currículo do curso concebe o conceito de atividade acadêmica-curricular, como explicitado pelo documento:

[...] aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador (BRASIL, 2001, p.29) [...]

Importante destacar 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.

Esta flexibilização proposta pelas diretrizes corresponde também a um reconhecimento da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, a uma possível formação anterior e às expectativas em relação ao curso e ao exercício profissional. Portanto, a ideia de

flexibilização curricular, para atender às novas demandas sociais-profissionais-pedagógicas dos docentes compreendem, conforme apresentado pelas diretrizes:

- Eliminar a rigidez estrutural do curso;
- Imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites já estabelecidos;
- Utilizar, de forma mais eficiente, os recursos de formação já existentes nos cursos de formação docente.

Neste panorama, conforme novas formas de atividades acadêmicas e o reconhecimento destas, exige-se um papel essencial do professor formador-orientador: Segundo o próprio documento (BRASIL 2001), cabe aos professores formadores uma responsabilidade além dos conteúdos (os 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.

As Diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) propõem que estes profissionais devem ter domínio do uso da língua ou das línguas em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais. 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. Este processo articulatório entre os saberes que fundamentam o fazer docente envolve a necessidade e o desenvolvimento de um caráter prático durante a graduação. Esta articulação deverá permear os conteúdos caracterizados básicos ao campo da Letras, os Estudos Linguísticos e Literários.

Segundo as DCN's de Letras, estes conteúdos básicos devem fundamentar-se na percepção de uso da língua e da literatura como práticas sociais, o que corresponderia a uma articulação entre a teoria e a prática, entre os saberes acadêmicos (teóricos) e sua aplicação, no ensino-aprendizagem e extra-escolar aos alunos. Como descrito no referido documento: “De forma integrada aos conteúdos caracterizados básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras” (BRASIL, 2001, p.31).

A partir da ideologia do currículo como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de formação docente, os conteúdos básicos de formação em Letras devem ser integrantes às competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente de Letras, extrapolando as atividades de estágio e práticas profissionalizantes. Assim definido por estas diretrizes: “o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático de integralização do curso” (BRASIL, 2001, p.31).

Esta articulação é, portanto, definida pelas diretrizes curriculares nacionais e contextualiza, coerentemente, os estudos sobre currículo, saberes e a necessária articulação entre

a teoria e a prática, elementos que constituem esta pesquisa e que são delineados pelas exigências do trabalho docente hoje.

No entanto, como discute Freitas (2003) sobre o campo da formação de professores, situa-se, nas atuais políticas e diretrizes para esta formação, um retorno às concepções tecnicista e pragmatista da Educação da década de 1970. Na atualidade, segundo esta pesquisadora, as políticas e diretrizes são voltadas ainda mais para uma qualificação profissional, “em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 3). Nesta visão crítica sobre as políticas de formação e as diretrizes propostas, especificamente as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002) “materializam esta concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular” (FREITAS, 2003, p. 3).

Este panorama crítico apresentado por esta pesquisadora, em que analisa as concepções que fundamentam e norteiam as políticas educacionais atuais, evidencia a subordinação da educação brasileira aos objetivos e princípios das reformas educativas exigidos pelos organismos internacionais. Segundo Freitas (2003), as políticas, situadas aqui no papel das DCN's (2002) tem o objetivo de adequar a formação de professores às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo. Interferindo e definindo a Educação Brasileira.

Para Freitas (2003), neste contexto, a formação de professores é relevante pela dimensão estratégica na formação de novas gerações. Portanto, se faz necessária uma resistência a essa lógica das políticas e diretrizes, considerando que os professores em formação aprendam e construam competências necessárias e precisas para uma reforma educativa nas salas de aula. Destaca-se que se precisa considerar, principalmente, uma “política global de formação e profissionalização dos educadores e as mudanças na forma de organização da escola atual (...)” (Freitas, 2003, p. 4).

Para esta pesquisa, as diretrizes do MEC (BRASIL, 2002), que orientam e possibilitam às universidades e aos cursos de licenciatura um trabalho e releitura destas Diretrizes⁷, colabora para uma análise que envolva a formação docente, currículo, os saberes e uma possível e necessária articulação da teoria e da prática. Este embasamento referencia-se a uma análise da formação de professores na atualidade, compreendida por diversas novas exigências aos futuros docentes, e cada vez mais a necessidade de um reconhecimento profissional dos professores e de seus saberes. Assim como o profissional de Letras, situando-se as novas demandas ao seu

⁷ Art.7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I- a formação deverá ser realizada em um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria. III- as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências.

ofício, conforme já apresentado na formação de professores e à organização curricular e de saberes para a sua formação.

1.3. Formação de Professores e Currículo

O currículo é texto, discurso, documento.

Tomaz Tadeu da Silva

O conceito de currículo nas pesquisas acadêmicas é extenso. Berticelli (1999) delimita-nos que currículo deriva do verbo latino *currere* (correr); considera-se, portanto, os substantivos *carsus* (carreira, corrida), significando “carreira”, em forma figurada. No aspecto etimológico, *curriculum* é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético. Conforme Sacristán (2000) *apud* Gomes e Vieira (2009), o termo vem da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, um percurso.

Seguindo o discurso de Gomes e Vieira (2009), evidencia-se que a idéia de currículo foi se modificando conforme os padrões da sociedade e da visão de Educação reinante. Como citam estas autoras, nos anos 1960, predominava uma abordagem tecnológica e operacional da educação. Nas concepções mais atuais, observa-se que o currículo delinea-se em uma concepção mais dinâmica e reflexiva, contrária à noção de uma racionalidade prática e quantitativa.

Segundo Macedo (2007), o senso comum percebe o currículo como um documento que expressa e organiza a formação, o que seria um arranjo, uma organização dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas; como um “artefato burocrático preescrito” (2007, p. 25). É preciso salientar que o currículo, portanto, dinamiza na prática educativa como um todo e nesta dinamização adquire feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar. Conforme este professor-pesquisador, professores constroem e dão feição ao currículo.

Desta forma, o objeto currículo apresenta interseções com outras documentações, como as DCN’s (2002), o contexto social, político, a ideologia e situa-se permeado pelos diversos saberes, teorias e possibilidades de uma prática. Macedo (2007, p.26) compreende o currículo, portanto, como “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”. Ainda: “Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Neste sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo” (MACEDO, 2007, p.27).

Os currículos, neste aporte das pesquisas acadêmicas, principalmente no campo educacional, estão em construção. Para Berticelli (1999), alia-se a várias formas que este objeto de estudo pode assumir, a partir de discursos, de linguagens e das filosofias que habitam, isto é,

dos objetivos e das intenções que o produzem, de quem o produz e de quem os seguem. É necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, como afirma Macedo (2007) e que estes caminhos são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores na cena curricular.

Nesta pesquisa evidenciam-se para este objeto os cursos de formação de professores, especificamente a licenciatura em Letras. E quais são as demandas aos professores de Língua Portuguesa? Quais as metodologias necessárias ao ensino-aprendizagem de Português? Quais os objetivos, o perfil profissional e o campo de atuação dos futuros professores da licenciatura em Língua Portuguesa? O estudo do currículo de formação deste curso pode nos situar e responder a estas questões.

Para um estudo que envolva a formação docente inicial, a partir da análise de seu currículo, precisa-se repensar este objeto como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso, como definem as diretrizes (BRASIL, 2002). Neste panorama, identifica-se a possibilidade de uma interseção dos conhecimentos teóricos alicerçados à prática docente. Contempla também a autonomia universitária a um trabalho com a organização curricular, com a carga horária e com o perfil profissional almejado, de acordo com as DCN's.

Referindo-se a esta pesquisa, situa-se aqui o Currículo Formal, que abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados em sala de aula. Como definem Santos e Paraíso (1996), o Currículo Formal é o currículo que foi planejado oficialmente para ser trabalhado em diferentes disciplinas e séries de um curso. Este currículo é o documento que apresenta as disciplinas, a carga horária e os conteúdos necessários à formação do profissional em um curso, aqui se tratando da formação de professores do curso de Letras.

Além de uma organização de conteúdos a serem trabalhados, Silva (2010) trabalha com o vocábulo a partir de suas pesquisas e explicita-o como “Documento de identidade”, pois situa aquilo que as pessoas sabem e podem se tornar. Um currículo, como define este autor, busca precisamente modificar as pessoas que vão segui-lo.

Contudo, segundo o autor:

[...] as definições não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (SILVA, 2010, p. 14).

Neste panorama, para Silva (2010), mais interessante e importante que a definição de currículo é saber o que as teorias sobre este elemento procuram apresentar. A questão central, que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento

deve ser ensinado. Como apresenta Silva (2010, p. 14) “De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”

Neste sentido, ao trabalhar com o termo currículo, é preciso considerar e analisar quais saberes são importantes ou considerados válidos, e, desta forma, quais destes são essenciais para serem considerados como parte deste objeto. Para os estudos sobre a formação de professores, precisa-se evidenciar a organização deste currículo e quais os saberes são contemplados neste objeto, como opera e direciona-os.

Neste panorama de estudo - Formação Docente - o currículo também situa modelos de formação e constituem o que os professores são e sabem. De acordo com Sacristán (2008, p. 14), ao trabalhar com o elemento currículo e a docência, evidencia que

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas [...].

Conforme salientado por este autor, a teoria curricular pode contribuir para um processo de autocrítica, de reflexão e auto-renovação dos docentes, por isso faz-se importante uma análise deste elemento na formação de professores, tanto de seus conteúdos quanto de suas formas. Esta análise seria um meio para compreender as características e objetivos da formação docente. King (1996, p. 37 *apud* SACRISTÁN, 2008, p. 21) define que, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas não podem ser indiferentes aos contextos aos quais se configura”.

A proposta a uma análise do currículo de formação de professores é identificar e analisar os saberes para uma formação inicial mais correspondente à realidade das salas de aula, que contemple os diversos saberes - descritos por Gauthier (2006) e Tardif (2002) - e um vínculo da teoria e da prática necessário, como descreve Candau (1999).

Como considera Schubert (1986),

Representar o currículo como um campo de pesquisa e de prática necessita concebê-lo como algo que mantém certas interdependências com outros campos da educação [...] (SCHUBERT, 1986, *apud* SACRISTÁN, 2000, p.22).

Se o currículo trabalha com a identidade do professor, com os saberes necessários à sua formação e atuação, é preciso analisar como este elemento articula os saberes disciplinares e pedagógicos envolvendo-os à prática. Em um curso de Licenciatura em Letras, a articulação

com a prática dá-se somente nas disciplinas de Estágio obrigatório? Durante o curso, nos saberes curriculares, descritos por Gauthier (2006), há um vínculo com a prática?

Para Silva (2010) referenciando-se ao pensamento de Apple, é preciso uma preocupação com as formas pelos quais certos conhecimentos são considerados legítimos, já que nos modelos tradicionais o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável, o que reafirma a organização curricular a uma referência técnica e imutável. Tal organização técnica é justamente contrária à idéia de uma formação embasada na articulação dos saberes e reflexiva, como descritos por Gauthier (2006) e Schön (1995), contemplada também pela unidade entre teoria-prática.

Referenciar-se às ideias de Apple (2010) sobre o currículo e a formação docente, evidencia-nos que os currículos dão ênfase a um conhecimento técnico, um tipo de conhecimento que acaba sendo visto como de prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o estético e o artístico. Mencionando-se ao campo educacional, na formação docente, este objeto de estudo é visto como um conhecimento baseado em saberes da prática e da experiência e não contempla os outros saberes apresentados por Tardif (2002) e Gauthier (2006), como os pedagógicos, os curriculares, os da ciência da Educação e os da Ação Pedagógica. Também não possibilita uma reflexão e a idéia de um *practicum*, evidenciados por Zeichner (1995).

Um olhar para o currículo que articule a teoria e a prática é situado por um ressurgimento do pensamento crítico em educação, conforme dialoga Sacristán (2000): um pensamento crítico em educação “conduzido por paradigmas mais comprometidos com a emancipação do homem em relação a condicionamentos sociais, (...) a maior conscientização do professorado” (2000, p.47). O currículo, portanto, é um aporte que sistematiza e analisa a prática dentro de um contexto escolar e de formação docente.

Conforme Sacristán (2000), uma teoria e estudo curricular não podem ser indiferentes ao objeto prática pedagógica, nem aos fundamentos e processos que determinam a concretização do currículo nas/das 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. 48), principalmente no que fundamenta a prática docente para a formação inicial. Portanto, “a teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhoria da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação” (REID, 1980, p.18, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Contrária a esta idéia de uma racionalidade técnica, ordem e estabelecimento, reconhece-se o currículo como algo em construção, como define Marcondes (2002), que a formação do professor, a partir de seu currículo, aconteça pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a prática profissional, mediante observação, investigação, sistematização e

produção de conhecimento. Trabalhar o currículo com esta visão de reflexão, que situa a relação teoria-prática em sintonia, distancia-se da noção de uma formação baseada em um currículo fechado e determinado. Neste panorama, o currículo, de acordo com Sacristán (2000), deve contribuir para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma práxis, sustentada pela reflexão, pela interação e pela participação ativa dos professores e alunos.

Em uma referência direta ao currículo do curso de Letras, Paiva (2005) evidencia que o currículo, ao situar esta formação reflexiva, deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser compreendido como “todo e qualquer conjunto de atividades que integralizam um curso” (2005, p. 3), conforme as DCN’s (2002). Desta forma, o professor formador passa a exercer o papel de orientador, sendo responsável por um trabalho prático com os conteúdos a fim de proporcionar uma boa formação ao aluno. Esta prática pedagógica compreenderia os saberes e a formação como docente. Neste mesmo ideal, as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2002) contemplam orientações referentes ao estágio curricular e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Tão importante quanto discutir e problematizar a formação e o ofício do professor é necessário estudar e propor mudanças nos currículos de formação docente, com o objetivo de possibilitarem uma formação crítica, reflexiva e que reconheça a prática docente como elemento necessário e importante à formação. Como define Macedo (2007), precisa-se pensar o currículo por uma concepção mediada por uma pedagogia ativa e construcionista, “na qual a formação é configurada pelo saber teórico (formalizado) e prático (técnico e metodológico), os quais podemos denominar de saberes em uso” (2007, p. 93).

Por toda a discussão apresentada, Sacristán (2008) define o currículo como um ponto central de referência na melhora da formação de professores e na qualidade do ensino, considerando uma mudança das condições da prática dos docentes.

1.4. Formação de Professores e Saberes

*O Saber não é um conjunto de conteúdos
cognitivos definidos de uma vez por todas
Maurice Tardif*

Neste panorama de definições e linhas teóricas relacionadas à formação docente, destaca-se a necessidade de estudar e reconhecer os saberes oriundos do/no currículo de formação. Tardif (2002) define conceituações e discussões sobre o Saber docente ou mais especificamente, quais são os saberes que servem de base ao professor. Este autor discute o significado do saber docente, relacionando-o a conhecimentos, ao saber-fazer, às competências

e habilidades dos professores, o que delinea a concepção do Saber também à ação do professor, seja em sala de aula, nos cursos de formação e em todas as situações que permeiam a vida e ofício docente. Este autor define que o Saber não pode ser separado de outras dimensões que permeiam o professor: trabalho, contextos, ações, estudos.

Segundo este autor (2002), é preciso escapar de dois perigos ao delinear os saberes docentes. Primeiro, considerar o saber como puramente “mental”, o que este autor chama de “mentalismo”; este consiste em reduzir o saber exclusivamente a processos mentais, calcado em atividades cognitivas dos indivíduos. Já o segundo perigo, é instituir o saber como puramente “sociológico”, como se refere o autor, o “sociologismo”. Neste fenômeno, o sociologismo tende a eliminar a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo.

Estas duas compreensões ao termo saber limitam este constituinte à atividade do professor, pois estão descontextualizadas ao ofício deste profissional, aliando-o a mecanismos sociais e a processamento de informações, esquemas e cognição. Para uma maior contextualização do saber do professor, Tardif (2002) refere-se ao saber como social, por ser compartilhado pelos próprios professores, pela possibilidade de posse e utilização que lhe garante uma legitimidade; por seus ‘objetos’ serem identificados como práticas sociais e pelas mudanças constantes, que proporcionam uma evolução deste saber.

Como demonstra este autor ao referir-se aos saberes, é preciso reconhecer que

[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho [...] (TARDIF, 2002, p. 14).

Como explicita este autor (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”. Desta maneira, ao conceituar o saber, Tardif (2002) especifica que “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas” (TARDIF, 2002, p.14), mas situa-se como um processo em construção, seja na formação inicial quanto em seu ambiente de trabalho.

Por estas relações que podem definir e identificar o saber destaca-se a importância de analisá-lo na formação inicial e do trabalho docente. Evidenciam-se, nos estudos sobre os saberes, contextualizados à formação docente, os apontamentos de Gauthier (2006) ao referenciar-se aos seguintes saberes como norteadores para um reconhecimento do trabalho docente e integradores da relação teoria-prática: Os saberes disciplinares (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes das ciências da educação; os saberes da tradição

pedagógica (o uso), os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica (os saberes experienciais validados em pesquisas científicas). Estes saberes seriam reconhecidos e precisos para uma formação inicial mais integrada à prática e a uma profissionalização docente.

Para Pimenta (2009), reconhece-se que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos; identificados por esta autora como os Saberes da Docência (a experiência); os saberes relativos ao conhecimento e os saberes pedagógicos. Contudo, na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados sem uma articulação e distintos, o que configura aos graduandos um conhecimento teórico muito especializado e pouca ou quase nenhuma articulação com o fazer em sala de aula, até mesmo seu conhecimento da realidade escolar e pedagógica ficam em segundo plano. Esta autora também reconhece que os saberes que menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência, identificados como necessários às novas demandas da formação docente.

As pesquisas realizadas por Tardif (2002) demonstram que o estudo sobre o saber docente é fundamental para a compreensão da Educação, da qualidade desta educação, do ofício do professor e de sua realização profissional. Contudo, para “identificar” e analisar este saber, é preciso, inicialmente, compreender de onde vem este saber, como o professor o adquire e como ele se torna um conhecimento aplicado na sala de aula. Nesta mesma linha de reflexão, pode-se pensar se o conhecimento adquirido, cientificamente, nos cursos de formação docente, aproxima-se ou serve de base e apoio para o magistério. Intensificando: se este conhecimento, que é compartilhado entre os docentes, entre estes e os alunos e apreendidos no exercício de ensinar, são reconhecidos e eficazes para a Educação.

Aspecto importante para esta discussão, que envolve formação de professores e saberes e a construção/avaliação destes, é o Currículo de Formação Docente. Numa análise curricular de formação docente, precisa-se considerar os saberes disciplinares (GAUTHIER, 2006); (TARDIF, 2002), mas não esquecer que a prática, o saber experiencial, os saberes das ciências da educação e os saberes da tradição pedagógica são essenciais para a atividade docente. O currículo de formação de professores, nos cursos de licenciatura, pode operar e conduzir uma formação experimentada e efetivada pela interseção entre estes saberes e a prática.

Aliada a estes saberes, a reflexão na ação⁸ possibilitaria uma transformação e um redirecionamento dos saberes descritos para uma outra realidade, ainda não conhecida nos

⁸ Segundo Schön (1995) a *reflexão-na-ação* compreende o fazer do professor e sua relação com os saberes e sua transmissão aos alunos; figura-se nesta perspectiva um modelo de professor reflexivo, que envolve uma reflexão sobre seu fazer e inclusive sobre a sua própria reflexão-na-ação; seria justamente contextualizar os conhecimentos aos alunos, problematizar, não fundar-se em respostas definitivas e prontas. O professor, nesta perspectiva, vai ao encontro do aluno: qual é seu método de aprendizagem? Como ele articula o conhecimento com sua vivência? Há algum método que não havia pensado? É possível a utilização de novas formas de ensino? Todas estas possibilidades deveriam nortear a atividade docente, numa habilidosa e transformadora prática de ensino. Estes

curso de formação. Situa-se aqui a possibilidade de autenticação do professor autônomo, que utilize seus conhecimentos acadêmicos-curriculares e sua técnica para além do previsível, já que é o que mais ocorre num contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula.

1.5. Formação Docente: Teoria-prática

“A teoria e a prática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido”⁹

Pérez Gómez (1995) discute a formação de professores a partir dos estudos de Schön (1995) ressaltando o contexto atual de ensino nas escolas: uma inadequação à realidade dos alunos, os saberes ensinados são desmembrados, e um regulamento burocrático, sempre do centro para a periferia - de uma política pública desconexa para uma aplicação na Educação. Este panorama inibe, “emperra” a possibilidade de uma ação educativa reflexiva, comprometida realmente com a aprendizagem dos alunos.

Para uma atividade escolar que envolva um ensino-aprendizagem reflexivo, como discute Pérez Gómez (1995), ao se pensar na atividade docente em sala de aula, é necessário discutir algumas questões, assim debatidas também por Schön (1995): Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores o seu trabalho eficazmente? Que tipo de formação será mais viável para os professores para desempenhar seu trabalho? Tais questões definem um conflito entre o saber profissional, apreendido em sua formação inicial e o conhecimento compartilhado, aplicado nas escolas, referindo-se especificamente à prática e na formação de professores.

Segundo Pérez Gómez (1995), há vários fatores que determinam uma ineficiência nos cursos de formação, como a própria política educacional do país, a organização escolar e o currículo. Contudo, é reservado ao professor um papel principal no fracasso escolar, ao considerar seus conhecimentos, sua prática e seu desempenho em sala de aula. Se os olhares de crítica e cobrança estão direcionados aos professores, é necessário um direcionamento para os cursos de formação docente e seu currículo.

A responsabilidade atribuída aos professores sobre o fracasso escolar determina também uma análise cuidadosa da concepção de Escola, de ensino, de aprendizagem, de formação de professores e especificamente da questão que envolve Teoria e Prática no ofício docente.

são alguns dos fundamentos que compreendem a ação reflexiva dos professores.

⁹ AZEVEDO (1980) *apud* CANDAU (1999). Depoimento de professora, retirado da dissertação de mestrado de Leda Maria Ferreira Azevedo: O estágio supervisionado: análise crítica. PUC/RJ, 1980.p.67-69

No que tange ao currículo de formação docente, precisa-se considerar os saberes descritos por Gauthier (2006) e Pimenta (2009), mas não esquecer que a prática com o saber e o fazer são essenciais para a atividade docente. Por isto a necessidade da reflexão e a possibilidade de transformar e redirecionar os saberes para uma outra realidade, não conhecida ou ainda em discussão nos cursos de formação. Situa-se aqui a possibilidade de um elo da teoria e da prática, condizente com uma proposta de formar professores reflexivos e críticos.

As relações possíveis e existentes entre a teoria e a prática no campo da formação de professores e nos currículos ainda são dogmáticas, segundo Candau (1999). Observa-se, de acordo com estudos desta pesquisadora que há uma separação, uma oposição entre a teoria e a prática, e esta oposição é constantemente denunciada pelos educadores. Contudo, ressalta-se o desejo de buscar, por parte dos educadores e dos professores-formadores novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões no campo educacional. Conforme Candau (1999), estas dimensões são o ponto central de reflexão na busca de novas possibilidades para a formação de professores.

É necessária uma contextualização do significado e da etimologia destas duas palavras, situadas aqui especificamente para o campo educacional. Candau (1999) explicita que ambos surgiram na Grécia; denominava-se “Teoria” uma contemplação do espírito e de estudo. O vocábulo “Prática” deriva também do grego, como “práxis”, com o sentido de agir, como uma ação inter-humana consciente.

De acordo com o dicionário de Filosofia, de Abbagnano, o vocábulo teoria significa, entre os vários significados, “Especulação ou vida contemplativa” (ABBAGNANO, 2007, p. 1122); este seria o significado que o termo teve na Grécia Clássica. Neste sentido, Aristóteles identificava Teoria com bem-aventurança e opõe-se à prática, a qualquer atividade não desinteressada, “que não tenha a contemplação por objetivo” (ABBAGNANO, 2007, p. 1122).

Um outro conceito à teoria, por este mesmo autor, diz respeito a “uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento, normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente” (ABBAGNANO, 2007, p. 1122). Este conceito é pertinente ao dito que afirma: na teoria, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa.

Um terceiro conceito ao termo teoria é uma hipótese ou um conceito científico. Já o significado da palavra Prática destaca que em geral, prática “é o que é ação ou diz respeito à ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 921). Como destaca Abbagnano (2007, p. 921), em um significado mais fiel à linguagem comum, “Prática é tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, por exemplo, de produzir sucesso ou proporcionar vantagem”. A prática, neste sentido, é prática porque pode ser concretizada.

Nos contextos social e educacional, define Candau (1999), pode-se conceber a relação teoria-prática em dois esquemas, em uma visão dicotômica e numa visão de unidade, que serão discutidas a seguir.

1.5.1.A visão dicotômica

Uma visão dicotômica desta relação centra-se em uma separação, segundo Candau (1999, p. 60), “não se trata simplesmente de distinguir entre um polo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de uma em relação à outra.” Nesta especificidade, a teoria e a prática são componentes isolados, até mesmo opostos. Seguindo este raciocínio, à Teoria e aos “teóricos” seria determinado o pensar, o elaborar, o refletir, planejar; já à Prática, o executar, o agir, o fazer. Estes dois polos tem sua lógica própria, como define Candau (1999).

Por um outro olhar, em um aspecto de associação, a teoria e a prática são polos separados mas não opostos; estariam justapostos. Neste olhar, “o primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria” (CANDAU, 1999, p. 60). Neste panorama, a prática não cria, não introduz situações novas, apenas deve ser fiel à teoria.

No contexto desta pesquisa, a Formação de Professores, pode-se contextualizar esta visão dicotômica à excessiva formação teórica, em que o

[...] papel de formação, principalmente da inicial é concebido como o de favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional (CANDAU, 1999, p. 66).

Delimita-se, desta forma, que a teoria não contribui para a formação do educador, embora seja vista como uma verdade absoluta e universal. Nesta visão, vivenciada em muitos cursos de formação de professores, a teoria é esvaziada da prática, considerando que o currículo de formação enfatiza as disciplinas teóricas. Alia-se a esta vertente, a noção de se enfatizar a prática, como a principal responsabilidade das agências de formação, em uma inserção na prática real.

Visualiza-se neste modelo de formação uma falta da articulação dos saberes discutidos por Gauthier (2006), que são necessários e precisos à formação de professores. O currículo, objeto que trabalha com estes dois elementos, geralmente situa uma justaposição entre as disciplinas consideradas teóricas e as instrumentais ou práticas.

1.5.2. A visão de unidade

Esta visão de unidade centra-se no vínculo, em uma unidade da teoria e da prática. Como demonstra Candau (1999), a unidade não significa identidade. Haveria uma distinção entre estes dois elementos no seio de uma unidade indissolúvel, desta forma, este vínculo seria assegurado por uma relação simultânea e recíproca, “de autonomia e dependência de uma em relação com a outra” (CANDAU 1999, p. 62).

Esta simultaneidade, reafirmando a ideia de Candau (1999), expressa o movimento das contradições nas quais dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade. Neste olhar, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias. A visão de unidade condiciona aos dois componentes a noção de indissociabilidade da práxis¹⁰ definida como uma atividade teórico-prática.

Especificamente na prática educacional, a teoria e a prática, nesta visão, são consideradas um núcleo articulador da formação do educador, ressaltando que estes dois polos devem ser trabalhados simultaneamente. Neste sentido, a ideia é de uma implicação mútua entre eles, o que seria uma vertente produtiva e articulada aos cursos de formação de professores, que geralmente consideram a prática educacional como separada das teorias pedagógicas e dos saberes disciplinares.

A partir desta visão de unidade, que estabelece interseções entre os saberes e à unidade da teoria e da prática, os componentes curriculares devem trabalhar estes dois elementos necessários à formação docente em uma articulação, condizente a uma formação teórica e às reais necessidades do trabalho docente.

Esta visão aproxima-se da ideologia de Schön (1995) à noção de *reflexão na ação*, como define Candau (1999, p. 69),

[...] acreditamos que esta alternativa traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma “práxis” criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica.

Consideradas por Candau (1999), estas relações entre a prática e a teoria seriam centradas também na experiência pessoal do sujeito em formação, constituindo-se como um processo. Neste contexto, não bastaria apresentar para a formação inicial apenas um currículo com os saberes referidos por Gauthier (2006) e algumas experiências descontextualizadas à prática, seria preciso uma formação embasada na união e continuidade destes saberes.

É importante destacar neste contexto, que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Como discute Fusari (1988) *apud* Pimenta (2009), ao desconsiderar a prática docente e pedagogia escolar como ponto de partida e de chegada da

¹⁰ “Práxis” correspondente à uma prática reflexiva, aliada ao saber teórico e ao saber-fazer, inclusive à idéia de Schön (1995) da “reflexão na ação”.

formação, não lhe possibilita articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Tais saberes, como apresenta Pimenta (2009), configuram a docência em uma atitude investigativa, com o intuito de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, situando a prática pedagógica e docente como elementos necessários à formação docente.

Ao abordar a questão da profissionalidade docente e sua relação entre teoria e prática, Sacristán (1995) especifica que, para a contemplação e compreensão do trabalho/ofício do professor, é preciso considerar todo o contexto deste trabalho, em que se situa um saber pedagógico, o contexto profissional (saberes, ideologia, rotina, práticas). Como demonstra este autor, são muitas as facetas de determinação da prática profissional do professor, que se situam muito além da atuação docente: figura-se uma base de conhecimento científico, as experiências adquiridas em seu processo de formação, a determinação de políticas públicas da Educação, até mesmo o sistema educacional.

Para uma correlação às “novas” constituintes e demandas do trabalho docente, Sacristán (1995) define que é preciso não abandonar a ciência, os saberes disciplinares e pedagógicos, muito menos limitar-se somente à prática, mas equilibrar conhecimento e ação. Este indício proposto pelo autor possibilitaria uma conexão e unidade entre a teoria e a prática, como discutido por Candau (1999), que seria estabelecida pelos currículos de formação.

Ao se valorizar e contextualizar o vínculo teoria-prática para a formação de professores, estimula-se também o pensamento reflexivo, que compreende autonomia aos novos professores, bem como a possibilidade de investigação pelo professor; o que lhes assegura processos metodológicos adequados à realidade em que estará inserido, não deixando de lado, claro, seus saberes disciplinares.

Zeichner (1995) propõe uma discussão sobre as inovações que envolvem os cursos de Formação de Professores integrados ao *practicum*. A este termo, insere-se no currículo de formação, o *fazer*, a *atividade*, a *reflexão sobre a ação*, especificamente entre a teoria e a prática nos cursos universitários de formação.

Segundo este autor (1995), estes cursos deveriam estar mais acoplados a um envolvimento contínuo entre os saberes acadêmicos curriculares com a prática - o *practicum*. Entre as perspectivas e potencialidades para a inserção deste subsídio nos cursos de formação, o autor referido apresenta o desenvolvimento de um currículo explícito do *practicum*; que reconhece a escola e a comunidade como elementos importantes para a formação dos professores.

A partir deste artefato, que se insere em uma reflexão-na-ação, resultaria em uma formação docente mais contextualizada e não sedimentada, estática e tecnicista. Verifica-se nas análises de Zeichner (1995), a partir da proposta de um *practicum*, a possibilidade de

interseções entre a teoria e a prática, como um duo constituinte da formação docente mais reflexiva e delineada à sala de aula.

Nesta linearidade de pensamento e opinião, Zeichner (1995) vai ao encontro das teorias apresentadas por Pérez Gómez (1995) e Schön (1995), que contemplam a reflexão como aspecto necessário e importante para a formação docente, em contraposição à perspectiva da Ciência Aplicada.

Estes autores referem-se à incompletude do subsídio Ciência Aplicada na resolução de conflitos surgidos no ofício do professor, que no contexto do *practicum* requer uma reelaboração de seu conhecimento científico, das ciências básicas e da tentativa de inovar e construir uma nova metodologia para o ensino. Segundo estes autores, a perspectiva do ensino como prática reflexiva possibilita a reconstrução dos saberes oriundos dos cursos de formação docente. Contudo, é preciso analisar como o currículo opera ou pode operar esta articulação entre os saberes e o saber-fazer, na busca de uma unidade entre a teoria e a prática.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Abordagem Qualitativa

Esta pesquisa é delineada por uma abordagem qualitativa embasada nos aportes teóricos de Alves-Mazzotti (1998) e André (1986). A pesquisa qualitativa neste projeto envolve uma pesquisa de campo e é contextualizada à Educação e à Sociedade, o que desmistifica uma neutralidade do pesquisador e apresenta focos explícitos e implícitos que a pesquisa pode apurar.

A Metodologia, situada nesta abordagem, se guiou por um Estudo Exploratório (Theodorson e Theodorson, 1970 *apud* Piovesan e Temporini, 1995), contemplado por Análise Documental (Lüdke & André, 1986) e Análise de Conteúdo (Chizzotti, 2006) e um Estudo de Caso (André, 1995) e (Duarte, 2008). A pesquisa se organizou pelos seguintes direcionamentos, assim divididos em etapas:

1ª Etapa: Aprofundamento da revisão de literatura da Formação de Professores e Currículo;

2ª Etapa: Formulação de questões sobre o tema e os objetos de estudo;

3ª Etapa: Estudo exploratório; compreendido por análise documental e análise de conteúdo;

4ª Etapa: Estudo de Caso.

2.1.1. Estudo Exploratório

Quanto ao estudo exploratório, define-se como uma pesquisa preliminar que possibilita ao pesquisador uma maior familiaridade com o objeto de estudo, tornando-o capaz de especificar melhor o problema e formular suas hipóteses mais acuradamente. Este estudo permite ao pesquisador avaliar melhor a metodologia a ser empregada e decidir sobre as questões que necessitam de mais ênfase e detalhamento (THEODORSON E THEODORSON, 1970 *apud* PIOVESAN E TEMPORINI, 1995¹¹).

Para este estudo, compreendeu-se inicialmente uma Análise Documental. Esta metodologia busca identificar, em documentos, as informações que sirvam de subsídio para esclarecer as questões da pesquisa. 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”. Desta forma, para uma análise documental, Lüdke e André (1986) situam a metodologia de análise de conteúdo, uma categoria

¹¹ (Tradução nossa).

de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. Além de ser pertinente para a pesquisa presente.

A Análise Documental esclareceu e permitiu uma identificação e conhecimento dos elementos que seriam pertinentes para a análise de conteúdo, reconhecendo-os como precisos do/no currículo investigado.

O estudo exploratório foi feito em três cursos de Letras de universidades públicas mineiras, denominadas, pela questão ética, a Universidade I, a Universidade II e a Universidade III.

A opção por três universidades deu-se pelo seguinte aspecto: São três universidades públicas mineiras, que formam licenciados em Língua Portuguesa e Literatura e oferecem programas de pós-graduação em Letras recentes. Este dado é considerado importante pelas articulações entre a Graduação e a Pós-graduação e pela bibliografia atualizada destes cursos.

O Estudo Exploratório foi realizado com a documentação do curso de Letras destas instituições, especificamente o PPP e o Currículo, considerando os seguintes aspectos: Perfil Profissional do Licenciando em Letras; Carga Horária; Atividades Curriculares básicas, complementares e de estágio e Planos de curso, como apresentado a seguir na seção Estudo Exploratório.

2.1.2. Análise de Conteúdo

Após a Análise Documental, foi realizada uma Análise de conteúdo, embasada por Chizzotti (2006). A Análise de Conteúdo trata dos documentos transformados em textos para serem lidos e interpretados; os textos mais utilizados nas pesquisas são documentos escritos que podem ser livros, jornais, revistas, cartazes publicitários e transcrições de entrevistas, conferências, relatos.

Esta análise, segundo este autor, “visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias” (2006, p. 113). Segundo Holsti (1968, p. 608) *apud* Chizzotti (2006, p. 115), a Análise de Conteúdo é descrita como “uma técnica de fazer inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem”. Como apresenta Chizzotti (2006, p. 115),

[...] é um processo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significados [...]

Esta metodologia presta um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades e elementos que compõem o documento. Desta forma,

palavras, expressões, categorias e temas possibilitam ao pesquisador extrair diferentes significados no documento a partir da categorização prévia.

Segundo Chizzotti (2006), a Análise de Conteúdo configura ao léxico e ao vocábulo uma “síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores, opções, preferências” (CHIZZOTTI, 2006, p. 117). Contudo, como evidencia este autor, é possível não se restringir somente às partes de um texto, mas produzir uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi produzida; e essa leitura pode ir além do que foi manifestado. É interessante considerar as diferentes significados explícitos e implícitos que o texto e/ou uma entrevista transcrita contém.

Portanto, uma configuração importante para a Análise de Conteúdo, são os fragmentos singulares de um texto, situados em uma unidade programática previamente definida, que, ao serem considerados como uma menor unidade textual, possibilitam ao pesquisador “estabelecer correlações significativas entre as unidades e extrair conteúdo relevante da mensagem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 117)

A partir desta análise, determinada por uma leitura constante da documentação, foram elaborados dois quadros para uma melhor visualização e organização dos dados.

Um primeiro quadro foi organizado com uma descrição dos elementos pertinentes aos aspectos mencionados anteriormente, como se determinam, organizam e são descritos. Foi realizada uma leitura e reflexão constantes para uma compreensão da documentação e das características dos elementos supracitados. Conforme se verifica a seguir:

Quadro 1. Formação no curso de Letras e o Projeto Político-Pedagógico. Categorias e Universidades: características e direcionamentos.

Categorias	Universidade I	Universidade II	Universidade III
Proposta Curricular do curso de Letras- Projeto Político-Pedagógico.	Ensino, Pesquisa e Extensão, Formação Humanística, Estudos Linguísticos e Literários. Produção e Interpretação dos conhecimentos sobre a Linguagem. Preparar o professor de Letras para o exercício de suas competências e habilidades inerentes a sua formação. Considerações epistemológicas, Psicossociais e Pedagógicas para o novo mercado de atuação. Prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; articulação direta com a pós-graduação.	Proposta Pedagógica: formação de um profissional consciente de sua responsabilidade, à sociedade e à interação com o outro. Projetar uma formação com pontos de integração entre a Licenciatura e o Bacharelado. Ação Pedagógica visa a uma reflexão e aprofundamento da modalidade escolhida. Curso: Passo inicial para os estudos no nível de pós-graduação nas diversas áreas. Modalidade Licenciatura: habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor para a Educação Básica. Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens. Área de Letras: deve ter estruturas flexíveis que	Formar profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com os aspectos sociais de sua formação.. Estímulo às metodologias que favorecem a construção dos saberes, como ensino focado no aluno, avaliação de todo o processo de ensino. Enfoque interdisciplinar – possibilita aperfeiçoamento cultural e profissional do graduado em Letras. Estimula a criação, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Integração entre a

	Formação teórica consistente, enriquecida pela prática, pelos estágios e pelas atividades complementares. Seguindo as DCN's, o currículo é todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso.	levem em conta a relação dialética entre os valores da sociedade moderna e os valores humanistas. Incentiva e assegura condições para uma formação específica consolidada e uma abertura interdisciplinar, para ampliação dos horizontes de atuação profissional.	teoria e a prática tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na preparação profissional. Formação acadêmica ampla e variada.
DCN'S	Atividades vinculadas à legislação vigente. Mínimo de 2.800h, com articulação teoria-prática. Descrição estritamente da carga horária de prática, estágio, conteúdos curriculares, atividades acadêmico-científico-culturais. Alunos que já exercem atividade docente poderão ter redução da carga horária de estágio supervisionado. Em conformidade com as DCN's, tem como objetivo a formação de profissionais capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens. Tem as DCN's em consonância com os Conteúdos Curriculares; Como as DCN's, o currículo é todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso.	CES 492/2001, P.30 – Perfil Profissional. CNE/CES/492/2001 – Perfil do aluno de cada modalidade, Licenciatura ou Bacharelado. Visão concebida pelo CNE sobre a universidade. Letras: “estruturas flexíveis que levem em conta a relação dialética entre os valores da sociedade moderna e os valores humanistas”. ORIENTAÇÕES para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico	Relacionado estritamente ao Estágio – “Conforme definido por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado...” e à carga horária de atividades acadêmico-científico-culturais – “(...) inciso IV do Artigo 1º, 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”. Resolução de 2003 da própria universidade: “Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências.”
O Perfil Profissional	Saberá trabalhar com os fatos da Linguagem; Na Habilitação Língua Portuguesa está preparado, principalmente, para atuar como professor nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Pode, ainda, se enveredar pelos caminhos da pesquisa. Formação humanística, A reflexão autocrítica; Engajar-se na vida escolar de forma criativa, consciente e transformadora, podendo intervir na sociedade atuando no E.F. e Médio.	Profissional consciente de sua responsabilidade, relativo à sociedade e à interação com o outro. Não há distinção entre alunos do Bacharelado e Licenciatura. Na Licenciatura, o formando estará habilitado a exercer, fundamentalmente a função de professor de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Capazes de lidar, de forma crítica, com as Linguagens. Domínio de uso da Língua ou das línguas de estudos; fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Pesquisa e Extensão, além do ensino, devem articular-se nesse processo. Conforme Parecer CES 492/2001, o profissional deve ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Ênfase na formação do Docente-pesquisador deve estar apto a trabalhar no magistério, bem como continuar os estudos na pós-graduação.	Quanto à formação profissional: Estar preparado para continuar os estudos na pós-graduação; Ter uma formação crítica perante a sociedade e a carreira que vai abraçar; Acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área, consciência de que a formação do profissional é permanente. Quanto ao conteúdo: Produzir textos bem estruturados; Domina os conteúdos da Linguística, sabendo aplicá-los no que se refere ao ensino e na compreensão de fatos lingüísticos; Domina os conteúdos e algumas terminologias específicas da gramática da Língua Portuguesa; Domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de Língua Portuguesa;

<p>Campo de Atuação Profissional</p>	<p>Na Habilitação Língua Portuguesa, está preparado, principalmente, para atuar como professor de Língua Portuguesa nos níveis de E.F e Médio.</p> <p>Pode se enveredar pelos caminhos da pesquisa, trabalhando em instituições que desenvolvam projetos de investigação na área da linguagem.</p> <p>Ensino de Português como Língua estrangeira;</p> <p>Ocasionalmente, Assessoria em diversos campos, revisão e preparação de textos, administração de órgãos públicos;</p> <p>Não se restringe somente ao espaço escolar, jornais, revistas, assessoria pedagógica;</p> <p>Incentivo à formação de leitores críticos;</p>	<p>Na modalidade de licenciatura, o formando está habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor de Língua Portuguesa para a Educação Básica;</p> <p>Profissional em condições de atuar tanto na prática docente quanto na produção de conhecimento sobre a linguagem;</p> <p>Capacitado tanto para o desempenho didático-pedagógico quanto para o desenvolvimento de pesquisas científicas;</p> <p>Coordenação e supervisão de colegas; elaboração de livros didáticos, gramáticas e dicionários, revisão de textos, assessorias e consultorias, tanto em nível teórico quanto no nível aplicado;</p> <p>Profissional não deverá perder de vista a educação continuada do professor.</p>	<p>Não há um tópico de campo de atuação profissional. Este tópico pode ser relacionado ao apresentado, desta forma: Objetivos do curso de Letras da Universidade III, que está em consonância com a proposta curricular do curso e ao PPP:</p> <p>“O curso de Letras da Universidade III tem como objetivo formar profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com os aspectos sociais de sua profissão.</p> <p>Estes elementos fazem referência ao estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes, um enfoque interdisciplinar, que possibilita o aperfeiçoamento cultural e profissional do graduado; incentivo ao trabalho em equipe, desenvolvimento da capacidade de inovar, estimulando o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo;</p> <p>Desenvolvimento da consciência plena de sua responsabilidade e de seu papel social e integração entre a teoria e a prática, tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.</p>
<p>A Docência</p>	<p>O curso oferece práticas atualizadas e voltadas para a formação profissional preparando o professor de Letras para o exercício das competências e habilidades inerentes a sua formação;</p> <p>Três décadas formando professores de línguas e literaturas para o E.F. e Médio;</p> <p>Curso de graduação vinculado à Legislação Vigente _ DCN's 2001 e 2002;</p> <p>Carga horária de integralização de no mínimo, 2.800 h;</p> <p>O aluno estará preparado, principalmente, para atuar como professor de Língua nos níveis de E.F. e Médio;</p> <p>Escola- contará com profissionais capazes de se engajarem na vida escolar de forma criativa, consciente e transformadora;</p> <p>Devidas as modificações</p>	<p>Não há distinção entre os alunos de Licenciatura e Bacharelado, no que se refere à formação do profissional consciente de sua responsabilidade;</p> <p>Modalidade Licenciatura, o formando estará habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor de Língua Portuguesa para a Educação Básica;</p> <p>Qualquer habilitação não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica, nem de natureza empírica, mas pelas interações pedagógicas nos e pelos trabalhos de investigação, que devem ser fundamentalmente organizados na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática;</p> <p>Deve estar apto a atuar no magistério do E.F. e Médio;</p> <p>Descreve-se competências e habilidades específicas do licenciado, mas que aqui são inseridas no perfil do licenciado; como domínio do uso da língua nas</p>	<p>No que se refere à Docência, o PPP apresenta elementos referentes ao perfil profissional, determinando a formação de “profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com aspectos sociais de sua profissão”;</p> <p>Para tanto, valoriza-se os seguintes pontos:</p> <p>Estímulo às metodologias que favoreçam à construção dos saberes;</p> <p>Enfoque interdisciplinar, integração dos diversos saberes;</p> <p>Incentivo ao trabalho em equipe;</p> <p>Desenvolvimento da capacidade de inovar, estímulo à criação, desenvolvimento científico e pensamento reflexivo;</p>

	<p>observadas no mercado de trabalho, a área de atuação profissional não se restringe apenas ao espaço escolar; A atuação do professor de Literatura deve priorizar ações que incentivem à formação de leitores críticos;</p> <p>Para a integralização curricular, o licenciando em habilitação Português deverá cumprir um mínimo de 180 horas em disciplinas optativas com a supervisão do orientador acadêmico.</p>	<p>suas manifestações, domínio de métodos e técnicas pedagógicas, integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.</p> <p>Formação específica consolidada e uma abertura interdisciplinar, em áreas afins.</p> <p>Este professor não deverá perder de vista a educação continuada do professor.</p> <p>Na modalidade licenciatura inclui conteúdos e práticas articulados entre si e às cursadas no ciclo básico, visando um desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação do professor.</p> <p>Há as disciplinas dos conteúdos científico-culturais, de caráter pedagógico e atividades práticas.</p>	<p>Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.</p>
<p>Relação Teoria-Prática</p>	<p>Curso abrangendo estudos linguísticos e literários, o curso procura fundamentar um quadro teórico que fomenta a produção e a interpretação dos conhecimentos sobre a linguagem; com tais intenções, o curso oferece práticas atualizadas e voltadas para a formação profissional, preparando o professor de Letras para o exercício das competências e habilidades inerentes a sua formação;</p> <p>Segundo as DCN's, a integralização de 2.800h no mínimo, nas quais a articulação teoria-prática garante as seguintes dimensões:</p> <p>400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>1.800h de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural;</p> <p>200 h para outras atividades.</p> <p>400h de estágio supervisionado;</p> <p>Segundo as DCN's de Letras, de 2002, propiciar o exercício da autonomia universitária, com base no perfil do licenciando almejado, a partir de uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática, pelos estágios e pelas atividades complementares, com uma carga compatível com as novas diretrizes.</p> <p>Núcleos de conteúdos Estudos Linguísticos e Literários – inter-relação destes promove a valorização e o reconhecimento da prática docente, reflexão e ação que estimulam a prática e</p>	<p>No que se refere à competência das modalidades, o desenvolvimento das mesmas não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica, nem pelo de natureza empírica, mas, sobretudo, de ações fomentadas na e pelas interações pedagógicas, pelos trabalhos de investigação, que devem ser organizados na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática;</p> <p>Referenciando-se ao perfil do licenciando, no que se refere às competências e habilidades, especifica-se a integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional;</p> <p>Desempenho didático-pedagógico e pesquisas científicas, além da atuação profissional como professor e do papel de pesquisador de sua própria prática;</p> <p>Ciclo Básico: dois semestres, 600h-aula. Contato inicial, acadêmico para a habilitação desejada.</p> <p>Conforme o Parecer CNE/CES 492/2001, P.31, deve haver uma articulação e reflexão teórico-crítica com os domínios da prática;</p> <p>Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-cultural e a Prática como Componente Curricular:</p> <p>400h de prática como componente curricular ocorrerá através de oferecimento das disciplinas obrigatórias e eletivas da Matriz Curricular. O conteúdo prático será oferecido como parte do programa de algumas disciplinas;</p> <p>A articulação teoria-prática é seguida pela recomendação das DCN'</p>	<p>Ao referir-se ao Perfil, destaca-se que para exercer a profissão, é necessário acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área para a qual foi habilitado, o que impõe uma consciência de que a formação do profissional é permanente, requerendo sempre preocupação com a sua capacitação;</p> <p>Domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de língua portuguesa;</p> <p>Curso dividido em três ciclos:</p> <p>1º ciclo:</p> <p>900h/aula em unidades programáticas, IEL- Introdução aos estudos linguísticos, ILE- Introdução à Língua Estrangeira, IEL- Introdução aos estudos literários</p> <p>2º Ciclo:</p> <p>1.100h em que o aluno deverá fazer sua própria formação acadêmica:</p> <p>900h para habilitação Licenciatura em Língua Portuguesa</p> <p>3º Ciclo:</p> <p>400h de Prática Curricular Prática de Ensino:</p> <p>Crítica à maciça acumulação teórica, seguida de poucos momentos de prática em sala de aula. Aumentou-se para 300h, mas ainda achou-se insuficiente. Descreve-se então: a prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes, se configura, então como um trabalho em que participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos</p>

	<p>intervenção no cotidiano escolar.</p> <p>NCB: Núcleo de Conteúdos Básicos: Responsáveis pela articulação da relação permanente entre teoria e prática, caracterizados por disciplinas introdutórias à formação do licenciando. Estes conteúdos articulam a reflexão teoria-crítica com os domínios da prática</p> <p>NCFP: Núcleo de conteúdos de Formação Profissional: Inclui: disciplinas de formação específica em Linguística e Literatura, práticas profissionalizantes, estágios, e propõe uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e articulação direta com a pós-.</p>		<p>estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação. As Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material. Centra-se neste ciclo na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática. graduação</p> <p>As Práticas Curriculares prevêm que os alunos de Licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal, essas 400h de atividades serão muito bem programadas e distribuídas.</p> <p>Criação de oficinas, alunos como agentes de seu próprio aprendizado e criadores de seu próprio material. Oficinas distribuídas ao longo do curso e oferecerão opções para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao ofício de futuro professor.</p>
<p align="center">O Estágio Supervisionado</p>	<p>Dentro da Legislação - DCN's -, na integralização mínima de 2.800 h, o Estágio Supervisionado compreende 400 horas, a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>O Estágio integra-se ao NCFP – Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional e NCEB – Núcleo de conteúdos de Educação Básica (relacionados aos conhecimentos pedagógicos).</p> <p>O NCFP se caracteriza por um conjunto de atividades acadêmicas que visam fornecer aos alunos as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, que inclui disciplinas de formação específica, estudos complementares, práticas profissionalizantes, estágios, participação em eventos científicos;</p>	<p>A Licenciatura em Língua Portuguesa, a partir das DCN's, é referenciada além dos conteúdos científico-culturais;</p> <p>Além das disciplinas de caráter didático-pedagógico e de atividades práticas, desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, contempla o Estágio Curricular Supervisionado;</p> <p>É dividido em 4 módulos de 100h, a partir do 5º período, sendo os dois primeiros módulos de observação e os dois últimos de regência;</p> <p>Conjunto de atividades obrigatórias que garantam a compreensão do sistema educacional e o domínio da área específica de atuação, de acordo com a LDB, DCN's e afins.</p> <p>A universidade buscará firmar convênios com unidades escolares de educação básica;</p> <p>Cada licenciando deverá ter uma pasta de estágio, que serão registradas as diversas atividades realizadas ao longo dos 4 módulos e as respectivas avaliações realizadas pelo professor/coordenador dos estágios.</p> <p>A pasta de estágio deverá ser arquivada no Laboratório de Práticas de Ensino.</p>	<p>O aluno deverá cursar, no terceiro ciclo, 400h de Prática Curricular e 400h de Estágio Curricular Supervisionado;</p> <p>Preocupação centrada na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática;</p> <p>Conforme definido por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado é o tempo de aprendizagem através de um período de permanência (aprender a prática antes de exercer uma profissão ou ofício);</p> <p>O Estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional e um aluno estagiário;</p> <p>O Estágio Supervisionado dará ao estudante um conhecimento real da situação de trabalho. Poderá verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional.</p> <p>Haverá um projeto para que o licenciando realize o estágio de forma condizente e estipulado; O projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que for realizado. Serão</p>

			<p>especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes;</p> <p>Ao final do estágio, o aluno deverá apresentar um relatório ao seu orientador de estágio.</p>
--	--	--	--

Posterior a esta análise de conteúdo inicial, foi elaborado um segundo quadro com um resumo das descrições apresentadas no quadro 1. Este segundo quadro serviu para uma análise comparativa entre as três universidades. Como se verifica no quadro seguinte:

Quadro 2. Análise e Resumo das Categorias

CATEGORIAS	Universidade I	Universidade II	Universidade III
Proposta Curricular do curso de Letras- Projeto Político-Pedagógico	<p><u>DCN's como base para o curso</u></p> <p>Teorização e Pesquisa: Preocupação com o conhecimento e domínio sobre as Linguagens, Vistas ao novo mercado de trabalho; Articulação direta com a Pós-graduação;</p>	<p>Descrição do perfil do Licenciando e do Bacharel; Preocupação com o conhecimento e domínio sobre as Linguagens Passo inicial para a pós-graduação;</p>	<p>Fundamentação sobre a formação do profissional: Metodologia, Construção dos Saberes; Pensamento Reflexivo <u>Integração entre a Teoria e a Prática na preparação profissional;</u></p>
DCN's	<p>Base do Curso: Legislação Descrição da carga horária e perfil.</p>	<p>DCN's do curso de Letras/2001: Perfil das modalidades Licenciatura e Bacharelado</p>	<p>Estritamente ao Estágio; Resolução da própria universidade: Obrigatoriedade do projeto pedagógico, fixa diretrizes para a elaboração do PPC.</p>
Perfil Profissional	<p>Trabalhar com os fatos da Linguagem; Licenciatura: Atuar, principalmente, como</p>	<p>Não há distinção entre a Licenciatura e o Bacharelado referente ao perfil profissional;</p>	<p>Formação crítica; Formação profissional permanente; <u>Domínio das Linguagens no</u></p>

	<p>docente nos níveis de E.F. e Médio; Não se descreve nem informa sobre a docência. <u>Preocupação com a pesquisa</u> e reflexão auto-crítica.</p>	<p>Preocupação com o domínio das Linguagens; Pesquisa e Extensão. Formação como processo contínuo. Docente como pesquisador.</p>	<p><u>que se refere ao ensino;</u> Referência aos conhecimentos da docência, como gramática e metodologias do ensino de línguas.</p>
<p>Campo de Atuação Profissional</p>	<p>Além da Docência, pode-se enveredar pela pesquisa. Descrição de outras atuações do profissional. “Não se restringe somente ao espaço escolar”</p>	<p>Docência e Pesquisa Profissional em condições de atuar tanto na prática docente, desempenho didático-pedagógico, quanto na produção de conhecimento sobre a linguagem</p>	<p>Não há descrição do campo de atuação e sim da fundamentação determinada aos graduandos. Construção de saberes, desenvolvimento científico e pensamento reflexivo Preocupação com a fundamentação teórica e prática do formando: “tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na preparação profissional. Integração Teoria e Prática</p>
<p>A Docência</p>	<p>Inserido especificamente nas disciplinas pedagógicas; baseado na Legislação, DCN’s de 2001 e 2002. O trabalho não se restringe apenas ao espaço escolar; novas demandas do mercado profissional. Para a integralização curricular, deve-se cumprir carga horária de 180h em disciplinas optativas.</p>	<p>Descrição do Perfil Profissional de Letras e não do Licenciando e/ou Licenciado Menção à formação continuada; Licenciatura baseada nas disciplinas de caráter científico-culturais, de caráter pedagógico e atividades práticas: <u>Deve estar apto a atuar no magistério.</u></p>	<p>Descrição de elementos referentes ao perfil profissional: <u>Fundamentação e segurança,</u> Estímulo às metodologias, <u>construção e integração dos diversos saberes;</u> Estímulo ao pensamento reflexivo; Integração entre a Teoria e a Prática <u>tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na preparação profissional.</u></p>
<p>Relação Teoria-Prática</p>	<p>Tem como base as DCN’s, especificamente a carga horária (400h de prática curricular e 400h de estágio); Valorização do estudo das teorias da e sobre a Linguagem; Disciplinas de caráter científico, práticas profissionalizantes e estágio – propõe articulação entre ensino, pesquisa e extensão e articulação com a pós-graduação.</p>	<p>Competência: além do domínio de conhecimentos de natureza teórica e empírica, mas nas interações pedagógicas, articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática; O conteúdo prático será oferecido como parte do programa de algumas disciplinas; A articulação teórico-prática tem como base a legislação das DCN’s.</p>	<p>Referência direta à docência: Esta articulação refere-se diretamente ao Perfil Profissional, à fundamentação do graduando e a elementos da docência; Críticas à teorização e reconhecimento da prática como elemento presente e dinamizador do curso, que envolve todos os professores responsáveis pela formação do profissional. Efetivada através de oficinas distribuídas ao longo do curso e pertinentes ao ofício do futuro professor.</p>
<p>Estágio Supervisionado</p>	<p>Tem como base a Legislação – DCN’s. Estágio compreende 400h a partir do início da segunda metade do curso; Integrado às disciplinas</p>	<p>Base as DCN’s: Dividido em 4 módulos de 100h, a partir do 5º período. Tradicional: 2 módulos de observação e 2 de</p>	<p>Tem como base a carga horária das DCN’s, mas prioriza-se um trabalho anterior à atividade de estágio através das Práticas Curriculares.</p>

	<p>obrigatórias. Integra-se ao NCFP – Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional, que compreende as disciplinas de formação específica, práticas profissionalizantes, estágios e participação em eventos.</p>	regência.	<p>Centrada na atividade de criar e produzir muito antes de se iniciar o estágio de observação e didática. Presente no 3º Ciclo: 400h de Prática Curricular e 400h de Estágio. Preocupação com a formação antes do estágio;</p>
--	--	-----------	--

2.1.3 Estudo de Caso

Como a metodologia compreende um Estudo de Caso, e esta metodologia envolve um estudo sistemático, empírico e contextualizado de algum fato ou situação, no caso aqui o currículo de formação docente no curso de Letras de uma universidade, fez-se necessário e preciso situar que a universidade III é a Universidade Federal de São João Del-Rei UFSJ.

Esta abordagem metodológica e a opção pelo curso foram adequadas a esta pesquisa por considerar que o currículo do curso de Letras da UFSJ apresentasse elementos diferenciados para uma análise (um estudo de caso), como um trabalho com a carga horária, o próprio perfil profissional e um olhar mais acurado para a docência, em comparação aos outros dois currículos analisados. Esta metodologia situa-se nesta pesquisa por contextualizar o objeto de estudo à Educação e ao próprio objeto de estudo, como explica Yin (2005):

[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos (2005, p. 32).

De acordo com Duarte (2008), um Estudo de Caso deve ser permeado por alguma ou algumas questões, que podem ser sintetizadas em *como* ou *porquê* alguma coisa aconteceu? Em segundo lugar, a necessidade de “esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima (i.e. em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação” (DUARTE, 2008, p.116).

“Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2002, p.21 *apud* DUARTE, 2008, p. 117). Segundo Duarte (2008), como se trata de fenômenos sociais complexos, o estudo de caso permite uma investigação que permite preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Para tanto, ao se buscar uma coerência com as características empíricas de um Estudo de Caso, foram realizadas três entrevistas para uma análise de conteúdo, conforme anexos I, II e III.

2.1.4 As Entrevistas

Segundo Duarte (2002), as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas para a qualidade das informações a serem analisadas. Para esta pesquisa, foram entrevistadas três professoras, considerando estas três, pessoas importantes para uma apresentação do currículo do curso de Letras e conseqüentemente uma compreensão, por parte do pesquisador, da concepção e funcionamento deste currículo.

Como a situação de contato para a pesquisa documental já havia sido realizada e o acesso e o trabalho com os documentos se concretizado de forma tranqüila e produtiva, pela atenção do secretário e da atual coordenadora do curso de Letras, o contato para as entrevistas também aconteceu de forma natural e receptiva. Como explicitado, foram entrevistadas três professoras do curso de Letras: A atual coordenadora do curso, uma Professora do campo da Linguística e a ex-coordenadora do curso, que concebeu e aplicou este currículo ao curso.

Optou-se pela entrevistada estruturada¹², gravada, conforme Richardson (1999), que figura-se como aquela entrevista em que “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas ao entrevistador são predeterminadas” (1999, p. 85). Foi elaborado um roteiro para cada entrevistada com o objetivo de obter informações sobre a ideologia, funcionamento, contexto e relações do currículo do referido curso.

As transcrições foram realizadas segundo Meihy (2005) e foram conduzidas pelo pesquisador a uma leitura e análise contínuas, contempladas pela análise de conteúdo, considerando os objetos de estudo: a formação docente e o currículo de licenciatura em Língua Portuguesa.

A partir da seleção do curso a ser pesquisado, algumas perguntas guiaram o presente estudo: Como está organizada a carga horária de integralização do curso a partir das DCN's? Como o currículo é organizado? Como é trabalhado o Estágio obrigatório? Quais os saberes referenciados neste currículo? Há alguma articulação entre a teoria e a prática? Algumas direções a estas perguntas foram contempladas no Estudo Exploratório e nortearam o Estudo de Caso. Muitas respostas foram situadas nas entrevistas realizadas para a realização do Estudo de Caso.

¹² Conforme anexos IV, V e VI.

2.2. Estudo Exploratório do curso de Letras de três universidades públicas mineiras: Universidade I, Universidade II e Universidade III

A definição do lócus de pesquisa foi contemplada pelo estudo exploratório dos currículos e Projetos-Político-Pedagógicos dos cursos de Letras de três universidades públicas de Minas Gerais, a considerar aqui, pela questão ética que permeia a pesquisa, a denominação de Universidade I, Universidade II e a Universidade III.

O Estudo Exploratório do curso de Letras das referidas universidades compreendeu uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo¹³ de formação da Licenciatura em Língua Portuguesa deste curso. Após a leitura da documentação, foram identificadas as seguintes categorias para uma análise: Carga Horária de formação em Licenciatura em Língua Portuguesa; A Proposta Curricular; Relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's); O Perfil Profissional; Campo de Atuação Profissional; A Docência; A Relação Teoria-Prática e o Estágio.

Cada item desta categorização será descrito a seguir, considerando as três universidades.

Elementos e Carga Horária do Currículo:

Para a compreensão da Carga Horária dos três cursos de Letras, os dados referentes às Disciplinas Obrigatórias, Pedagógicas, Optativas e Estágio Supervisionado foram organizados em um quadro, a seguir:

Quadro 3: Conteúdos relacionados à carga horária e universidades.

Conteúdos relacionados à carga horária	Instituição		
	Universidade I	Universidade II	Universidade III
Disciplinas Obrigatórias (Pedagógicas) h/a	1800 (180)	1980 (360)	1810 (400)
Disciplinas Eletivas/ Optativa (h/a)	400	300	390
Estágio Supervisionado (h)	400	400	400
Atividades extracurriculares (h)	200	200	200

¹³ Conforme a grade curricular da habilitação, as Disciplinas obrigatórias, optativas e os referidos períodos.

Carga horária total (h)	2800	2880	2800
--------------------------------	------	------	------

De acordo com as DCN's, a Carga Horária do curso de Letras, habilitação Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas horas) para a Licenciatura em Língua Portuguesa. Exceto a Universidade II, que se constitui em 2880 (duas mil oitocentos e oitenta horas), a carga horária total de licenciatura em Letras é de 2800 (duas mil e oitocentas horas).

As Disciplinas Obrigatórias, que incluem as Disciplinas Pedagógicas, totalizam, respectivamente: 1.800 h/a no curso da Universidade I; 1980 h/a da Universidade II e 1810 h/a da Universidade III.

Referindo-se à Carga Horária do Estágio Supervisionado, tendo como base as DCN's, todas determinam no PPP 400h. O mesmo é determinado e estabelecido na carga horária das Atividades Extracurriculares, que compreendem atividades acadêmico-científico-culturais, fixando-se em 200 h.

Há uma diferença, por parte da carga horária da Universidade III no que tange às horas/aula de Disciplinas Optativas/Eletivas. Como mínimo de disciplinas obrigatórias, o aluno deverá cursar 480h, dentro de uma Unidade Programática de conteúdos, que são ministrados em disciplinas. No que tange às disciplinas optativas/eletivas, determina-se 390 h/a nos módulos da escolha do aluno, de acordo com as disciplinas oferecidas neste ciclo¹⁴, de acordo com sua habilitação e orientação de um professor. Destas horas, ele pode cursar até 150 horas de Domínio Conexo às outras habilitações do curso.

Aspecto importante e necessário para este estudo exploratório é a referência às Disciplinas Pedagógicas, já que o objeto de pesquisa é a Licenciatura em Língua Portuguesa, compreendendo as categorias Docência, o Estágio e a Relação Teoria-Prática. Referenciando-se à carga horária total das disciplinas obrigatórias identificamos em cada universidade:

Universidade I - 10% de disciplinas pedagógicas;

Universidade II - 18% de disciplinas pedagógicas;

Universidade III - 22% de disciplinas pedagógicas.

As disciplinas pedagógicas, como reconhecidas no campo educacional, são referenciadas pelo saber pedagógico¹⁵, como Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e

¹⁴ O currículo deste curso é dividido em Ciclos. Há três ciclos a serem cumpridos. O 1º Ciclo é considerado como Núcleo Básico, com 900h; o 2º e 3º Ciclos compreendem 1.770h e englobam as Práticas Curriculares e o Estágio Supervisionado.

¹⁵ Conforme Gauthier (2006).

Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino. São disciplinas obrigatórias para a formação em Licenciatura, aqui se tratando do curso de Letras.

Como analisado, nos currículos dos cursos de Letras da Universidade I e Universidade II, esta caracterização das disciplinas pedagógicas são tradicionais, apresentam as disciplinas habituais da Licenciatura, como citado anteriormente.

Contudo, ao analisar no PPP e no Currículo deste curso da Universidade III, verifica-se que não nominam estas disciplinas como Pedagógicas, mas como Práticas Curriculares, conforme o PPP (2004, p. 7) “O aluno deverá cursar 400h de Prática Curricular e 400h de Estágio Curricular Supervisionado”.

A Proposta Curricular:

A Proposta Curricular dos cursos tem como base o documento PPP, que apresenta características do curso, o perfil profissional e os saberes considerados pertinentes ao profissional Licenciado em Língua Portuguesa.

O curso de Letras da Universidade I traz as DCN's como base para o seu PPP¹⁶ e para a dinamização do curso. Como expresso pelas DCN's e pelo PPP deste curso, “o currículo é todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram o curso” (PPP curso de Letras da Universidade I, 2007, p. 16). Identifica a Teorização e a Pesquisa como elementos fundamentais do curso e o direcionamento dos saberes com o conhecimento e o domínio das Linguagens. Estabelece-se, a partir desta preocupação, uma articulação direta com a Pós-Graduação, o que determina uma preocupação com uma formação teórica, não se preocupando com a formação e os saberes necessários à docência.

A Proposta Curricular da Universidade II se caracteriza por uma integração entre a Licenciatura e o Bacharelado, como explicitado no documento:

Para a organização da oferta pedagógica dos percursos dos futuros licenciandos e bacharéis, opera-se com o princípio de que a distinção entre os alunos de Letras não se restringe, necessariamente, à relevância dos conhecimentos relativos à formação de cada habilitação, mas abarca, com peso igualmente significativo, as competências relativas de cada habilitação. Assim, foi possível projetar uma formação com pontos de integração real entre a licenciatura e o bacharelado (Universidade II, 2008, p. 22).

E reconhece o curso como um passo inicial para os estudos no nível de pós-graduação. Também salienta uma preocupação com o conhecimento e domínio sobre as Linguagens¹⁷. Ao

¹⁶ Curso de Licenciatura em Letras PPP, maio de 2007

¹⁷ Este domínio está sedimentado nos três PPP's analisados. Este indício é pertinente às DCN's do curso de Letras (2001), que visa à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar em diversas áreas. Neste panorama, as DCN's situam competências e habilidades, como domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e

referir-se à docência, o licenciado estará habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor para a Educação Básica.

Referente à Proposta Curricular do curso de Letras da Universidade III, reconhece-se uma preocupação e fundamentação teórica e prática com o profissional deste curso, conforme o próprio PPP (2003), o curso de Letras desta universidade objetiva formar profissionais “capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras(...)” (PPP, 2003, p. 3). E para alcançar este objetivo, são enfatizados alguns objetivos, como o estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes, um enfoque interdisciplinar e uma integração entre a teoria e a prática¹⁸.

Relação do PPP com as Diretrizes Curriculares Nacionais

De acordo com o PPP do curso de Letras da Universidade I, as DCN's são a base do curso, no que tange à legislação vigente. Esta legislação permeia, principalmente, a descrição da carga horária do curso e o perfil profissional. Ao seguir esta legislação, determina-se a carga horária de prática, de estágio, conteúdos curriculares e as atividades acadêmico-científico-culturais.

Para o curso de Letras da Universidade II, as DCN's determinam principalmente o perfil das modalidades Licenciatura e Bacharelado, conforme a legislação de 2001, que estabelece as Diretrizes para o curso de Letras: carga horária e perfil profissional.

As DCN's (2002), ao ser contempladas pelo PPP do curso de Letras da Universidade III, são relacionadas especificamente ao Estágio¹⁹ e à Resolução de 2003²⁰ da própria universidade: “Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências”. Esta Resolução, de 2003, reconhece, principalmente ao PPP desta instituição, uma integração entre a Teoria e a Prática na preparação profissional dos cursos superiores.

Perfil Profissional:

O perfil profissional do curso de Letras da Universidade I é caracterizado principalmente por um trabalho com os fatos da Linguagem²¹, elemento que destaca o saber disciplinar e a fundamentação teórica determinada também pelas DCNs (2001). Na

ideológico, etc.

¹⁸ Conforme o PPP no que se refere à Integração entre a Teoria e a Prática “Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional” (PPP, 2003, p. 3).

¹⁹ “Conforme determinado por legislação pertinente, o Estágio Supervisionado “é o tempo de aprendizagem, que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício (...)” PPP e DCN's (2002)

²⁰ Documento analisado no capítulo Justificativas para a escolha do curso.

²¹ Refere-se, pelos estudos da Linguística, ao uso da linguagem oral e escrita e suas variações conforme classe social, escolaridade, idade, contexto, região geográfica, etc.

Licenciatura, especificamente, indica que o profissional pode atuar, principalmente, como docentes nos níveis de E. F. e Médio. A descrição do perfil profissional é referida à pesquisa, não se descreve nem informa sobre a docência. Descreve a formação profissional como humanística e que o profissional possa se engajar na vida escolar de forma criativa, consciente e transformadora, podendo intervir na sociedade atuando no Ensino Fundamental e Médio.

Ainda destaca-se neste perfil da Universidade II: “O graduado do curso de Letras, com ênfase na formação do docente-pesquisador, deve estar apto a atuar no magistério do Ensino Fundamental e Médio, como também a continuar seus estudos nos níveis de pós-graduação (PPP, 2008, p.24). Há um olhar direcionado para a Pesquisa e a Extensão e uma preocupação com os domínios das Linguagens. Vê a formação como um processo contínuo e o docente como pesquisador, estabelecendo vínculo com a pós-graduação. Estes direcionamentos são estabelecidos a partir das Diretrizes Nacionais para o curso de Letras (DCN’s 2001).

Ao perfil profissional do curso de Letras da Universidade III, determina-se que o profissional deverá acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área e ter a consciência de que a formação do profissional é permanente. O domínio às linguagens neste item do PPP desta universidade refere-se diretamente ao ensino, aos conhecimentos da docência, como a gramática e às metodologias do ensino de línguas, o que contextualiza os saberes disciplinares à docência, aos saberes pedagógicos e ao trabalho docente.

Campo de Atuação Profissional:

Segundo o PPP do curso de Letras da Universidade I, na habilitação Língua Portuguesa, o profissional está preparado, principalmente, para atuar como professor de Língua Portuguesa nos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Pode-se enveredar pelos caminhos da pesquisa, trabalhando em instituições que desenvolvam projetos de investigação na área da linguagem “interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (PPP, 2007, p.7), bem como assessoria em diversos campos, como revisão e preparação de textos e administração de órgãos públicos.

Como na descrição do campo profissional do licenciado em Letras desta universidade, na atuação do profissional deste curso, o formando estará habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor de Língua Portuguesa para a Educação Básica; sendo que este profissional tem condições de atuar tanto na prática docente como na produção de conhecimentos sobre a linguagem, o que se refere à pesquisa científica. Na modalidade licenciatura, o formando poderá atuar como gestor de produção textual, tradutor, revisor, editor, secretário executivo, assessor cultural, resenhista ou comentarista de temas linguísticos e/ou literários. Observa-se uma gama de opções além da licenciatura, em que o formando “estará

habilitado a exercer, fundamentalmente, a função de professor de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa para a Educação Básica (PPP, 2007, p. 22).

O PPP da Universidade III não apresenta uma descrição do campo de atuação profissional do licenciado em Letras, mas define uma fundamentação de conhecimento e prática aos graduandos, que compreende a construção de saberes, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Também nesta fundamentação, define a relação do formando com o processo de ensino-aprendizagem do curso, quanto na preparação e atuação profissional; como evidenciado neste documento (PPP, 2004, p. 7):

A prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes. Nesse sentido, imaginamos que ela se configure como um trabalho em que todos participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação. As práticas serão um instrumento entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material.

A Docência:

A descrição da docência no PPP da Universidade I é evidenciada e trabalhada especificamente às disciplinas pedagógicas, tendo como base a Legislação das DCN's de 2002 e as DCN's do curso de Letras de 2001. Não há nesta descrição uma contextualização da docência aos outros saberes e a outras questões que circundam a formação de professores, que são além da carga horária de disciplinas pedagógicas, conforme as próprias DCN's de 2002 e de 2001.

Para a integralização curricular, deve-se cumprir carga horária de 180h/ em disciplinas optativas com a supervisão de um orientador acadêmico, conforme o próprio PPP ao apresentar a sequência sugerida²² de disciplinas para a Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa (PPP, 2007, p. 17): “OBS: Para a integralização curricular, o aluno que optar pela habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa deverá cumprir um mínimo de 180 horas em disciplinas optativas a serem escolhidas no rol abaixo com a supervisão de um orientador acadêmico”.

Logo após a esta observação, apresentam-se as Disciplinas Optativas que podem ser cursadas no currículo.

Segundo o PPP do curso de Letras da Universidade II, não há distinção entre os alunos de Licenciatura e Bacharelado, no que se refere à formação profissional consciente de sua responsabilidade. Evidencia-se que este professor não deverá perder de vista a educação

²² Conforme o próprio termo destacado ao apresentarem as disciplinas obrigatórias do currículo na Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

continuada do professor. A Licenciatura é baseada nas disciplinas de caráter científico-culturais, de caráter pedagógico e atividades práticas.

No que se refere à docência, o PPP do curso de Letras da Universidade III apresenta elementos referentes ao perfil profissional, determinando a formação de profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras. Portanto, para este perfil profissional, valorizam-se os seguintes aspectos sociais de sua profissão: estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes; enfoque interdisciplinar; integração dos diversos saberes; desenvolvimento da capacidade de inovar, estímulo à criação, desenvolvimento científico e pensamento reflexivo. Busca-se uma integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional. Enfatiza-se uma fundamentação teórica e prática.

Relação Teoria-Prática:

A relação teoria-prática apresentada pelo PPP do curso de Letras da Universidade I baseia-se simplesmente nas DCN's, especificamente no que tange à carga horária do estágio obrigatório, que compreendendo 400h de prática curricular e as 400h obrigatórias de estágio. O curso procura fundamentar um quadro teórico que fomente a produção e a interpretação dos conhecimentos sobre a linguagem. Segundo as DCN's (2002), nesta descrição, deve haver uma formação teórica consistente, enriquecida pela prática. Nesta relação da teoria-prática, destaca-se uma supervalorização do estudo das teorias da e sobre a linguagem, e as disciplinas de caráter científico, conforme destacado nos três PPP's analisados; além de propor uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão e uma articulação com a pós-graduação.

Esta relação apresentada pelo PPP do curso de Letras da Universidade II referencia que o desenvolvimento das modalidades oferecidas neste curso não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica, nem pelo de natureza empírica, mas, sobretudo, de ações fomentadas na e pelas interações pedagógicas e pelos trabalhos de investigação. Estas ações e trabalhos devem ser organizados na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática. Tem como base também, assim como a Universidade I, o Parecer CNE/CES 492/2001 (Diretrizes Curriculares do Curso de Letras) que propõe uma articulação e reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. De acordo com este documento, as 400h de prática como componente curricular ocorrerão através do oferecimento das disciplinas obrigatórias e eletivas da Matriz Curricular. No entanto, o conteúdo prático será oferecido como parte do programa de algumas disciplinas.

No curso de Letras da Universidade III, a relação teoria-prática é referenciada diretamente à docência. Tal articulação é referida ao Perfil Profissional, à fundamentação do

graduando e a elementos da docência. Observa-se uma crítica à tradicional teorização²³ e há um reconhecimento da prática como elemento presente e dinamizador do curso, que envolve todos os professores responsáveis pela formação do profissional. A interligação entre a teoria e a prática se dá através de oficinas distribuídas ao longo do curso e são pertinentes ao ofício do professor, conforme se destaca sobre estas oficinas (PPP, 2004, p. 7).

As Práticas Curriculares prevêm que os alunos de licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal, essas 400 horas de atividades serão muito bem programadas e distribuídas. A estratégia aqui proposta é a de criação de oficinas em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e os criadores de seu próprio material.

Neste perfil, o licenciando/licenciado domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de língua portuguesa; considerando que as práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo, entre si e o universo da profissão.

O Estágio Supervisionado:

Este elemento de formação da Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade I trabalha basicamente com a legislação (DCN's 2002), que compreende a integralização mínima de 2800h, nas quais o Estágio Supervisionado compreende 400h. Esta carga horária é realizada a partir do início da segunda metade do curso, e é associada às disciplinas obrigatórias.

O Estágio, como apresentado no PPP e à organização curricular integra-se ao Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional - NCFP e ao Núcleo de conteúdos de Educação Básica – NCEB, relacionados aos conteúdos do currículo ditos pedagógicos. O NCFP se caracteriza por um conjunto de atividades acadêmicas que visam fornecer aos alunos as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, que inclui disciplinas de formação específica, estudos complementares, práticas profissionalizantes e participação em eventos científicos.

O PPP e o currículo de Letras da Universidade II caracterizam o estágio da seguinte forma: dividido em 4 módulos de 100h, a partir do 5º período, sendo os dois primeiros módulos de observação e os dois últimos de regência. Como se refere às DCN's, é um conjunto de atividades que garantam a compreensão dos sistemas educacional e o domínio da área específica de atuação, de acordo com o documento Leis e Diretrizes Básicas – LDB, DCN's e afins.

Neste elemento de formação, a universidade buscará firmar convênios²⁴ com as unidades escolares de educação básica. Cada licenciando deverá ter uma pasta de estágio, em que serão registradas as diversas atividades realizadas ao longo dos 4 módulos e as respectivas

²³ Conforme PPP, 2004, p. 7: “As aulas tradicionais de Prática de Ensino traziam uma maciça acumulação teórica seguida de poucos momentos de prática em sala de aula. Nos últimos anos, em que tivemos a carga horária da Prática de Ensino aumentada para 300 horas, os alunos/futuros professores passaram a ter razoável tempo para observação das aulas do ensino fundamental e médio, antes de fazerem seu treinamento prático”.

²⁴ Conforme termo apresentado no PPP deste curso, desta instituição (PPP, p.39, 2008)

avaliações realizadas pelo professor/coordenador dos estágios. Esta pasta deverá ser arquivada no Laboratório de Práticas de Ensino. Não há descrições sobre este laboratório no PPP.

O curso de Letras da Universidade III é dividido em 3 ciclos, assim divididos, perfazendo um total de 2.800 horas para uma habilitação e 3.680 horas para duas habilitações:

Ciclo I: Ciclo comum a todas as habilitações, com 900 horas de formação básica;

Ciclo II: Ciclo formador, com 1.100 horas de trabalho acadêmico, das quais 200 horas são feitas em Atividades Especiais;

Ciclo III: Ciclo habilitacional, com 800 horas de trabalho, em que o aluno deverá optar pela licenciatura ou pelo bacharelado da língua de sua escolha.

Ao final do primeiro ciclo e/ou o início do segundo, o aluno deverá fazer a opção pela modalidade²⁵ desejada.

O estágio supervisionado é compreendido no terceiro ciclo, nas 400h de Prática Curricular e o próprio estágio. Como é descrito no PPP do curso, há uma preocupação centrada na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática.

Conforme definido por legislação, e apresentado no PPP, o Estágio Supervisionado é o tempo de aprendizagem através de um período de permanência (aprender a prática antes de exercer uma profissão ou ofício). Desta forma, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional e um aluno estagiário.

Diferente das outras instituições analisadas, segundo o PPP do curso da Universidade III, haverá um projeto²⁶ para que o licenciando realize o estágio de forma condizente e estipulado; este projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que for realizado. Serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes.

Prioriza-se um trabalho anterior à atividade de estágio através das Práticas Curriculares, que seriam as oficinas pedagógicas ou conhecidas nos outros PPPs como Disciplinas Pedagógicas.

2.2.1 Justificativas para a escolha do curso da UFSJ

²⁵ “A ênfase em uma modalidade significa que o aluno cursa 600 horas do conteúdo programático do segundo ciclo na unidade programática correspondente, assim como dirige seus estudos do terceiro ciclo para aquela modalidade” (PPP UFSJ, 2004, p. 4)

²⁶ Conforme PPP (2004, p. 8): “O projeto será acompanhado e avaliado pelos professores responsáveis junto ao Colegiado de Letras e pelas escolas em que ele for realizado, sendo que serão especificados claramente os objetivos e as tarefas pertinentes”.

O Estudo Exploratório do curso de Letras de três universidades públicas mineiras, a partir de uma categorização, possibilitou uma preliminar análise dos elementos que compõem a documentação selecionada deste curso: Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo.

Desta forma, a partir de uma familiaridade com o objeto de estudo, a formação Docente no curso de Letras a partir de seu currículo, o Estudo Exploratório permitiu identificar elementos que nortearam o Estudo de Caso desta pesquisa, que compreenderá uma análise da formação docente no curso de Letras da UFSJ.

Ao analisar-se a carga horária de formação em Licenciatura em Língua Portuguesa no curso de Letras desta instituição, compreende-se que, como as demais universidades, situam-se as DCN's como base para a carga horária de formação de professores. Para a integralização do curso, fundamenta-se, a partir das diretrizes, 2800h como carga horária total, assim estabelecida:

- 1810h de disciplinas obrigatórias, incluindo as pedagógicas, que compreendem 400h;
- 390h de disciplinas Optativas e/ou Eletivas;
- 400h de Estágio Supervisionado;
- 200h de Atividades extra-curriculares, que compreendem atividades acadêmico-científico-culturais.

Contudo, ao se comparar com as outras universidades pesquisadas, há uma diferença, por parte da carga horária da UFSJ, no que tange às horas/aula de Disciplinas Optativas/Eletivas. O curso de Letras desta universidade determina 390 h/a nos módulos da escolha do aluno. Destas horas, ele pode cursar até 150 horas de Domínio Conexo às outras habilitações. Esta carga horária determina 90h a mais que a Universidade II, mas perde em 10h para a Universidade I.

Elemento importante para esta análise corresponde à carga horária das disciplinas pedagógicas, salientando-se que o objeto de estudo é a formação docente neste curso. Deste modo, esta carga horária apresenta-se no PPP e no Currículo do curso de Letras da UFSJ com 400h destas disciplinas voltadas à formação docente. O valor total desta carga horária, comparada aos outros cursos analisados, apresenta um valor de 120h a mais que a Universidade I e de 40h a mais que o curso pesquisado da Universidade II.

Este valor total das disciplinas pedagógicas, em tese, amplia um saber específico da formação docente no curso de Letras desta instituição, o que corresponde a 22% de disciplinas pedagógicas em relação às disciplinas obrigatórias.

Esta diferença na carga horária de disciplinas pedagógicas corresponde também a um aumento da carga horária da prática na formação docente. Mesmo a carga horária total dos três cursos analisados situarem como 400h de Estágio Supervisionado, conforme as DCN's (2002), a UFSJ também apresenta este mesmo valor para a formação pedagógica, constituindo-se o

curso desta instituição com uma carga horária de 800h de prática para a formação docente. 40h a mais que a Universidade II e 220h a mais que a Universidade I.

O Projeto Político-Pedagógico

Um diferencial do PPP e do Currículo deste curso é a presença de uma Resolução própria da UFSJ, para todos os cursos, que define a obrigatoriedade de um PPP, mas que direciona e amplia as informações desta documentação, principalmente no que tange à carga horária do curso e ao currículo de formação. Conforme o documento Resolução n 001 de 15 de janeiro de 2003 (REVOGADA PELA RES 029/2010 a partir de 01/01/2011), “Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências” (2003, p.1).

Esta documentação propõe uma direção ao curso de graduação, a partir da documentação do MEC, como as DCN’s (2002) e a LDB (1996), em referência ao regime da própria universidade, e propõe ao PPP as seguintes definições:

- a prática pedagógica da instituição e do curso;
- a reflexão das idéias sobre a educação superior, universidade, curso, relação da pesquisa/ensino/extensão, relação teoria/prática; relação das finalidades da educação/sociedade;
- através de sua estruturação, as características das inter-relações existentes na instituição;
- a construção da identidade da instituição/curso.

Esta documentação, específica da universidade ao PPP de cada curso apresenta elementos ao PPP que não se encontram nesta documentação nas outras universidades pesquisadas.

Ao se referir ao Currículo, esta resolução da UFSJ apresenta:

Currículo - obedecendo as diretrizes curriculares do curso, deve explicitar:

- a) os objetivos do currículo;
- b) o conjunto de competências, habilidades e atitudes, as estratégias de ensino/aprendizagem e o esquema de avaliação, deixando clara a integração entre estes três elementos;
- c) a matriz curricular, tendo por base a legislação educacional e profissional pertinentes, contendo o desdobramento dos conteúdos; as atividades complementares, de pesquisa e de extensão; a fixação da carga-horária, seqüência e pré-requisitos;
- d) os objetivos, conteúdo programático e bibliografia, básica e complementar, das unidades.

Estas definições ao/do currículo do curso propõem a elaboração de um PPP mais condizente com a realidade do curso e da própria instituição. Como definido no que tange à prática do graduando, que “nas unidades de natureza prática é obrigatória a existência de atividades de laboratório e/ou de oficinas (2003, p.2).

Aspecto também definido como justificativa para a seleção deste curso para o Estudo de Caso foram as seguintes prescrições:

- Os estágios curriculares, onde exigidos, constituem atividades obrigatórias e devem ser supervisionados pela Instituição, através de relatórios técnicos e de acompanhamento individualizado durante o período de realização da atividade.
- Nos cursos de licenciatura deve ser prevista a carga horária mínima de Prática de Ensino a ser desenvolvida de forma integrada às demais unidades do curso.
- As estratégias de ensino/aprendizagem devem ser desenvolvidas com enfoque centrado no aluno, propiciando a ele o desempenho do papel ativo de construir seu próprio conhecimento e sua experiência.

Estes elementos estão definidos do PPP do curso de Letras e se interrelacionam com o Perfil Profissional, o seu campo de atuação e ao Estágio Supervisionado.

A Proposta Curricular

Como aspectos diferenciados e inovadores ou mesmo que perpassam o objeto de estudo desta pesquisa, a formação docente em Letras, encontram-se nesta proposta curricular aspectos relativos à formação do profissional, mas que se diferenciam dos outros perfis pesquisados no estudo exploratório. “O curso de Letras da UFSJ tem como objetivo formar profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com os aspectos sociais de sua profissão” (PPP, 2003, p. 3).

Estes elementos fazem referência ao estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes, um enfoque interdisciplinar, que possibilita o aperfeiçoamento cultural e profissional do graduado; incentivo ao trabalho em equipe, desenvolvimento da capacidade de inovar, estimulando o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo; desenvolvimento da consciência plena de sua responsabilidade e de seu papel social e integração entre a teoria e a prática, tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.

Um exemplo deste diferencial é o estímulo às metodologias que favorecem a construção dos saberes, como ensino focado no aluno e uma avaliação de todo o processo de ensino.

Esta proposta, aliada ao perfil profissional, estimula a criação, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo. Propõe-se, durante todo o PPP a uma Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na preparação profissional.

Importante destacar, como justificativa para este estudo, refere-se ao Perfil Profissional, que fundamenta que este profissional deverá acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área e ter consciência de que a formação do profissional é permanente, como subsidiado pelos estudos e pesquisas da Formação Docente.

Como suporte que amplia o perfil deste curso e do profissional que ali se gradua, ao se comparar com as outras instituições, há uma fundamentação teórica e prática condizentes com as demandas do ofício docente atual, que neste PPP baseia-se na definição: “Domina os conteúdos e algumas terminologias específicas da gramática da Língua Portuguesa; Domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de Língua Portuguesa” (2003, p. 7).

Estes elementos apreciados no PPP e nesta justificativa contemplam uma preocupação com a docência dos graduandos, que não foi determinada e encontrada nos outros PPP’s pesquisados e analisados.

A Docência

A visão da docência na documentação analisada é fator fundamental para esta pesquisa e para o Estudo de Caso. Como o objeto de estudo é a formação docente no curso de Letras, o elemento docência contempla toda a categorização assimilada para a análise no estudo de caso.

Neste aspecto, tanto a Universidade II quanto a Universidade I contemplam a docência apenas no Perfil e atuação profissional, situando-se basicamente que este profissional na Habilitação Língua Portuguesa, está preparado, principalmente, para atuar como professor de Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

No que se refere à Docência, o PPP do curso de Letras da UFSJ apresenta elementos referentes ao perfil profissional, determinando a formação de profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com aspectos sociais de sua profissão, como apresentado anteriormente.

Desta forma, observa-se mais uma preocupação com a formação do profissional, que nesta proposta do PPP envolve principalmente fundamentação teórica, a reflexão, e a inovação em seu trabalho como professor. Alia-se a esta fundamentação, uma articulação constante entre a teoria e a prática, como definido no PPP: “Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional” (2003, p. 7).

Para esta integração durante o curso, que é sempre aliada à fundamentação do profissional e à docência, o PPP apresenta uma Crítica à maciça acumulação teórica, seguida de poucos momentos de prática em sala de aula. Para tanto, aumentou-se para 300h, mas ainda achou-se insuficiente. Neste PPP, a carga horária de atividades práticas, é de 400h.

Descreve-se então:

[...] a prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes, se configura, então como um trabalho em que participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação. As Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material. Centra-se neste ciclo na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática (2003, p. 7).

As Práticas Curriculares prevêm que os alunos de Licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal, essas 400h de atividades serão muito bem programadas e distribuídas.

O PPP descreve como atividades práticas, nas denominadas Práticas Curriculares, a criação de oficinas, em que os alunos são como agentes de seu próprio aprendizado e criadores de seu próprio material. Estas oficinas distribuídas ao longo do curso oferecerão opções para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao ofício de futuro professor.

Uma informação importante para o presente estudo é a denominação Práticas Curriculares, apresentadas no PPP do curso de Letras da UFSJ. Estas Práticas Curriculares corresponderiam às Disciplinas Pedagógicas da Licenciatura, e compreenderiam, desta forma, a Didática, a Estrutura e Funcionamento do Ensino e a Psicologia.

Contudo, através dos Planos de Curso das Práticas Curriculares, dos últimos cinco anos e meio analisados, observa-se que não são configurados com estes nomes as disciplinas, mas são estruturadas e elaboradas como oficinas para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, como os seguintes títulos destas práticas curriculares: Estágio Curricular Supervisionado – Português Práticas de Leitura em Sala de Aula; A canção como recurso didático para o ensino de língua portuguesa; Oficina de Leitura, Estágio Curricular Supervisionado; Ensino de Gramática; Prática Curricular: Poesia na sala de aula; Possibilidades de Teatralização da Didática; Estágio Curricular Supervisionado Materiais Didáticos; Estágio Curricular Supervisionado Avaliação; Linguística aplicada ao ensino de Português; Oficina: Gêneros literários inseridos no teatro; Os textos da mídia em sala de aula; Jornalismo literário em sala de aula; Texto e jogos teatrais; Oficina O cinema na sala de aula; Processos de gramaticalização, organização de enunciados e gramaticalidade; Escritas biográficas em sala de

aula; A Sociolinguística em sala de aula; Literatura e outras artes: o espaço educativo; Oficina de estudos em Psicologia; Oficina de Correspondência e Ensino de Literatura; Avaliação de Produção escrita; Oficina de formação do leitor.

Avaliação do curso

O curso de Letras da UFSJ é o segundo melhor no país, de acordo com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), divulgados pelo Ministério da Educação, dados de 2009. O excelente desempenho da graduação em Letras a coloca entre os 47 melhores cursos no universo de 7,3 mil avaliados em todo o país, segundo dados do INEP (BRASIL, 2011).

Os 47 cursos foram os únicos a obter a nota máxima (conceito 5) nos três principais quesitos-nota do Enade: IDD (índice que mostra o quanto a instituição agregou ao aluno); o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que reúne a nota do Enade; a titulação dos professores e a infra-estrutura. Há que se destacar que o curso de Letras ficou em primeiro lugar em Minas Gerais.

Esta avaliação possibilita e amplia um estudo e pesquisa sobre a formação docente neste curso. Como apresentado na problematização deste trabalho, é preciso contemplar e conhecer os saberes referentes à formação em curso superior de Licenciatura em Letras, cujas pesquisas realizadas e em andamento concentram-se na pós-graduação do campo da Linguística, não situando-se no campo da Educação.

A partir desta avaliação, que reconhece o curso e os profissionais que nele trabalham e lecionam, subsidia-se aos estudos sobre a formação docente um campo de saberes, tanto os curriculares como os pedagógicos, como delimita Gauthier (2006) e uma sincronia e/ou autonomia com as DCN's (2002), que direciona e dá autonomia aos cursos superiores de formação docente a trabalharem com as diretrizes propostas, como carga horária e perfil profissional.

3. O ESTUDO DE CASO

A análise da formação de professores do curso de Letras da UFSJ através de seu currículo se guiou pelo Estudo de Caso, que, conforme Duarte deve ser permeado por alguma ou algumas questões, que podem ser sintetizadas em *como* ou *porquê* alguma coisa aconteceu? Considerando a necessidade de “esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima (i.e. em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação” (DUARTE, 2008, p.116). Esta análise é situada aqui a partir das seguintes categorias: A Formação Docente, Os Saberes e a Relação Teoria-Prática, apresentadas em interseções com o Currículo.

Para referenciar-se ao Estudo de Caso, apresenta-se uma contextualização da universidade e do departamento de Letras e uma descrição do funcionamento do currículo deste curso.

O objetivo, como no referencial teórico, é compreender a formação docente no curso de Letras e as interseções do currículo com os Saberes e a relação Teoria-Prática deste curso específico. As Práticas Curriculares foram um objeto central para esta análise e para as possíveis interseções entre os demais elementos envolvidos nesta formação.

3.1 O Contexto Institucional

3.1.1 A Cidade

São João Del-Rei é uma cidade histórica, município do estado de Minas Gerais, localizado no sudeste do Estado, especificamente no Campo das Vertentes. A cidade oferece serviços de saúde, comércio e educação, como educação básica e educação superior, a UFSJ. Como uma cidade do interior, apresenta uma vida tranquila, mas por ser histórica e turística, além de cidade universitária, apresenta um movimento e desenvolvimento cultural bem variado. Apresenta uma arquitetura variada, com igrejas e casarões de estilo barroco e em seu calendário anual há um Festival de Inverno Cultural, que compreende diferentes manifestações culturais e artísticas, com reconhecimento internacional. Não se pode deixar de apresentar pessoas ilustres da cidade, como o mártir da Inconfidência Mineira, Tiradentes, e o presidente eleito do Brasil em 1985, Tancredo Neves.

Entre 1707 e 1709 o Arraial se tornou um dos palcos da Guerra dos Emboabas, um conflito armado que também alcançou vastas regiões de Minas Gerais. Em 8 de dezembro de 1713 o arraial alcançou foros de Vila com o nome de São João Del-Rei, clara homenagem

a D. João V. A vila foi elevada à categoria de Cidade a 8 de dezembro de 1838, tendo completado em 2011, 306 anos.

3.1.2 A Universidade Federal de São João Del-Rei _ da FUNREI à UFSJ

A fundação universitária de São João Del-Rei, FUNREI, como muitas no Brasil, passou por uma série de mudanças e investimentos para um reconhecimento legal como universidade. Esta fundação - FUNREI, historicamente, originou-se de três instituições de ensino superior existentes em São João Del -Rei na década de 1980: Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis e Faculdade de Engenharia Industrial. Em 18 de dezembro de 1986 com a assinatura da Lei nº. 7.555²⁷, a FUNREI foi instituída pelo presidente José Sarney. Somente em 19 de abril de 2002, a Instituição foi transformada em Universidade Federal (Lei nº. 10.425²⁸).

Atualmente, a UFSJ possui seis campi: três na cidade sede de São João Del-Rei (Campus Santo Antônio, Campus Dom Bosco e Campus Tancredo Neves) e três campi avançados (fora da sede) localizados nas cidades de Ouro Branco (Campus Alto Paraopeba), Divinópolis (Campus Centro-Oeste Dona Lindu) e Sete Lagoas (Campus Sete Lagoas), nos quais a UFSJ oferece mais de trinta cursos de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. No que se refere à pesquisa e ao ensino de pós-graduação, a universidade possui dez programas de mestrado e um programa de doutorado.

Em um relatório de auto-avaliação institucional, 2009 - 2010, que teve uma comissão própria de avaliação, a UFSJ apresenta como metas a consolidação de uma Instituição de Ensino Superior mais forte e melhor. Como especifica melhor o documento,

Seus fundamentos e sua história a qualificam para isto. Não será uma missão fácil e sua realização custará o esforço de pelo menos mais um reitorado além deste que está findando. Os investimentos em construção e melhoria da tecnologia tanto em laboratórios como em salas de aulas e a construção e os equipamentos de gabinetes para a acomodação de novos docentes estão entre as metas principais de infra-estrutura da Instituição. A expansão da UFSJ e a consolidação dos novos cursos de graduação, de pós-graduação e dos campi fora de sede são parte desse grande desafio e resultam do reconhecimento de seu trabalho e competência (UFSJ, 2009-2010, p. 8).

²⁷ Lei nº 7.555, de 18 de Dezembro de 1986. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências.

²⁸ Lei 10425/02 | Lei nº 10.425, de 19 de abril de 2002. Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João del Rei em Fundação Universidade Federal de São João Del-Rei, e dá outras providências.

Para uma articulação proposta pelo MEC entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, a universidade tem se desenvolvido em diversos setores com as políticas públicas da Educação, como o REUNI. Encontram-se nos três *campis* reformas e construções de novos prédios, aberturas de novos cursos, ampliação do número de vagas e a aprovação de cursos de pós-graduação lato e stricto-sensu, além dos cursos à distância.

Ao referir-se à Política de Ensino, define que a política de ensino de graduação fundamenta-se na formação de profissionais com educação científica e formação humanista sólidas, para intervir protagonisticamente na sociedade, com consciência crítica, criadora e ética, produzindo e promovendo a difusão de conhecimentos com qualidade e transparência.

Ao campo pedagógico-educacional, segundo esta avaliação de 2009-2010, três elementos estão intimamente implicados na qualidade dos cursos de graduação:

i) a atualidade, coesão e coerência das propostas curriculares, tendo em vista as demandas do mercado de trabalho e da vida em sociedade em seus aspectos mais amplos, tais como participação sociopolítica, justiça social e qualidade de vida para as atuais e futuras gerações de brasileiros; ii) uma atitude inclusiva e ao mesmo tempo exigente do corpo docente, no que diz respeito à construção da dinâmica de ensino-aprendizagem com os estudantes; iii) a avaliação como princípio educativo (tanto a avaliação dos discentes, no interior das unidades curriculares, quanto às avaliações dos docentes, das disciplinas e dos cursos), tendo em vista a possibilidade permanente de desenvolvimento de pessoas e instituições (UFSJ, 2009-2010, p. 17, 18).

Um resultado apreciado por este relatório foi que a UFSJ apresenta condições de realização de pesquisa e perspectivas para a pós-graduação na instituição, especificamente quanto à qualificação docente, à política de iniciação científica, aos resultados da análise das repercussões dos Grupos de Pesquisa, aos Programas de Pós-graduação Stricto-sensu e à Criação da Comissão de Ética na Pesquisa e da Comissão Permanente de Proteção ao Conhecimento.

Quanto à docência e sua qualificação, apresenta-se que a UFSJ construiu, nos últimos anos, as condições básicas para participar plenamente do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no Estado e no País, investindo na formação de professores doutores que hoje constituem nosso maior patrimônio. Fruto de uma política agressiva de qualificação.

Por meio do EXPANDIR²⁹, que busca fortalecer e interiorizar o ensino superior público no Brasil, em 2008 iniciaram-se nove cursos e em 2009 mais dois cursos. Já com o REUNI³⁰,

²⁹ Conforme site do MEC, acessado 25 de janeiro de 2011 apresenta as Propostas e ações do Governo Federal-MEC da expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O MEC está investindo R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e quase 400 mil vagas em todo o país. Até o primeiro semestre de 2012 serão entregues 81 novas unidades.

que tem como objetivos principais a ampliação do acesso e a permanência do estudante na educação, a UFSJ deu início a dois cursos em 2008 e dez em 2009.

A partir do Governo Lula (2003-2006) e (2007-2010), efetivou-se um investimento nas universidades públicas, contemplando a graduação e a pós-graduação, o que possibilitou um aumento do número de cursos e de oferta de vagas, bem como o número de bolsas, situando aqui o PROUNI.

Quando a UFSJ nasceu em 1987, possuía 139 professores, dos quais três eram doutores e 19 mestres. Desde então, por meio de uma política de crescimento e desenvolvimento intelectual, vem

cumprindo uma política institucional ousada de qualificação, e priorizando a contratação de docentes doutores, conquistou o patamar atual de 431 professores, sendo 293 doutores e 112 mestres. Este perfil coloca a UFSJ, no que se refere à qualificação docente, entre as melhores instituições de Ensino Superior do país (UFSJ, out. 2009, p.11).

Como resultado de um grande esforço coletivo de docentes, técnicos administrativos e discentes, a UFSJ tem conquistado importantes resultados. Como demonstra o Plano de Desenvolvimento Institucional, os cursos de graduação de Letras, História e Psicologia estão entre os cinco melhores do Brasil. Outros cursos que obtiveram a nota máxima no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – são Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Física e Química, com notas 3 e 4, também encontram-se entre os melhores do Brasil. Estes dados são apresentados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, 2009-2018, em que explicita que

Em seus 22 anos de existência, a UFSJ ocupa a oitava melhor posição no conjunto das Instituições de Ensino Superior do Brasil – com base nos resultados do ENADE – e o 28º lugar na classificação fundamentada no Conceito Preliminar de Cursos – CPC (2009, p.11).

Como parte do desenvolvimento institucional e que atende às demandas do MEC em acesso ao curso superior, no ano de 2007 foi criado o Núcleo de Educação a Distância – NEAD – da UFSJ, institucionalizando e materializando um processo que se iniciou com a adesão ao Consórcio Pró-Formar, em 2004, junto às Universidades Federal de Lavras, Federal de Mato Grosso, Federal de Ouro Preto, do Estado de Mato Grosso, Federal de Mato Grosso do Sul e Federal do Espírito Santo. A institucionalização do Núcleo avançou ao longo de 2008, incluindo o credenciamento da UFSJ à Universidade Aberta do Brasil – UAB. O NEAD – UFSJ oferece três cursos de pós -graduação Lato Sensu: Educação Empreendedora, Prática

³⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

de Letramento e Alfabetização e Matemática e tem desenvolvido novos suportes e tecnologias educacionais.

A UFSJ, entre as universidades federais, aproveita-se destas políticas públicas e tem apresentado pesquisas e patamares para a manutenção do status de universidade. Como explicitado pelo relatório de auto-avaliação institucional:

Observa-se um considerável amadurecimento da pesquisa na Instituição e que a reforma universitária em curso, proposta pelo Governo Federal, estabelece novos patamares para a manutenção de status de universidade, focados na consolidação e na expansão da pós-graduação *Stricto Sensu*, com a criação de dois programas de Doutorado e 12 Programas de Mestrado, a instituição assumiu dois objetivos estratégicos fundamentais: 1) a consolidação dos Programas de Pós-graduação existentes, com o objetivo de criação em curto e médio prazo de Programas de Doutorado, definindo prioridades institucionais na alocação de recursos orçamentários e extra-orçamentários, necessários à sua implementação; 2) O fortalecimento dos grupos de pesquisa emergentes para impulsionar a criação de novos Programas de Mestrado (UFSJ, 2009-2010, p. 20).

Segundo informações do site da instituição, destaca-se a porcentagem de alunos de escolas públicas com acesso a esta universidade: O alto padrão de formação de seu quadro profissional aliado à oferta majoritária de cursos noturnos fazem da UFSJ uma instituição pública de alta qualidade e destacadamente inclusiva, com cerca de 70% de seus alunos de graduação sendo egressos de escolas públicas de ensino médio.

O curso de Letras desta instituição, cujo currículo aqui pesquisado foi implantado em 2003, logo após a implantação das DCN's (2002), situa-se neste crescimento e qualidade das pesquisas, bem como o aumento de vagas para a graduação e a pós-graduação, situando-se aqui o programa de pós-graduação *Stricto-sensu* em Letras, que iniciou suas atividades em 2006.

3.1.3 Departamento de Letras, Artes e Cultura – DELAC

O Departamento de Letras, Artes e Cultura foi constituído e instituído em abril de 1987, no período de federalização de algumas instituições, como a de São João Del-Rei.

Este departamento fazia parte da Faculdade de Letras do campus Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, e era uma instituição de ensino superior salesiana. Inicialmente, os professores do departamento continuaram lecionando para o curso de Letras do novo departamento. Segundo o histórico do DELAC, antes da criação da FUNREI, esses professores eram contratados por hora-aula e não podiam contribuir, efetivamente, para uma política voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. O Departamento de Letras era composto por oito profissionais que, além de ministrarem disciplinas no Curso de Letras, desenvolviam outras atividades fora da Faculdade.

A partir da federalização da faculdade, em 1986, alguns professores foram convidados pela direção da FUNREI para compor o quadro docente da Fundação. De acordo com o histórico do departamento, havia uma natureza interdisciplinar, que conjugava as áreas da Letras, Artes e Cultura. Desta forma, foram incorporados ao quadro de professores mais dois profissionais, um graduado na área de Língua Portuguesa, um mestre na área de Artes e posteriormente, foram transferidos dois mestres da Universidade Federal do Maranhão, um docente da área de Artes e um jornalista. Neste período, conforme dados do histórico, foi necessário criar condições para que parte dos professores, de acordo com o projeto institucional, pudesse dedicar-se com exclusividade às atividades acadêmicas.

Apesar do departamento já ser constituído antes da federalização e ser reconhecido posteriormente em uma instituição pública, a fundação era recém-criada, o que, segundo dados da história do DELAC, apresentou algumas dificuldades, como apresentadas a seguir:

A estrutura matricial da FUNREI demandava um grande empenho dos dirigentes na preparação do corpo docente para assimilar as diferenças entre as diversas unidades da Funrei, os conceitos de Curso e Departamento, o funcionamento dos Colegiados de Curso e dos Conselhos Superiores, além de questões regimentais e estatutárias ;Indefinição quanto à natureza de uma política de ensino, pesquisa e extensão;Falta de qualificação dos professores para atuarem na pesquisa e extensão, pois apenas alguns professores possuíam capacitação ;Recursos humanos insuficientes para atender a todas as disciplinas do Curso de Letras sob a responsabilidade do DELAC e a demanda dos outros Cursos, no caso, disciplinas em Língua Portuguesa ;Necessidade de uma definição por área de atuação, uma vez que professores de Língua Portuguesa atuavam também, no ensino de Literaturas Brasileira e Portuguesa (UFSJ, sem data, sem página).

Percebe-se que, mesmo com o ingresso de novos professores na área de Artes e Cultura, além de um jornalista, permaneceu um déficit de professores para ministrarem as disciplinas obrigatórias do Curso de Letras, principalmente com relação à Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Salienta-se também, neste contexto de federalização, referente ao DELAC, a falta de infra-estrutura. Nessa ocasião, o departamento de Letras, Artes e Cultura contava com um secretário comum a outros seis departamentos alocados no Campus Dom Bosco, cabendo à Chefia e Subchefia, além das atividades de administração, as atividades burocráticas rotineiras.

Apresentam-se ainda dificuldades de ordem orçamentária, para suprir necessidades mínimas, como equipamentos básicos e material de consumo. No ano de 1988, segundo fontes do histórico do departamento, iniciou-se uma política de capacitação do corpo docente, com a liberação de docentes para o mestrado e doutorado.

No período de 1990 a 2007, situando que a fundação foi referida como universidade em 2002, houve um aumento no quadro docente do departamento, principalmente através de concursos públicos, mesmo registrando algumas baixas, como aposentadorias, transferências,

demissão voluntária e afastamento, conforme informações do histórico do DELAC. Contudo, neste período foi criado o Regimento Interno do departamento, que traçou as diretrizes departamentais, coexistindo com o Regimento Geral da FUNREI.

Importante destacar, como será discutido no currículo do curso de Letras, quanto às linhas de pesquisa, ensino e organização das disciplinas deste curso, foi a criação de Núcleos, de áreas afins, como o Núcleo de Linguística, o Núcleo de Literatura, o Núcleo de Língua Inglesa e os grupos de pesquisa, que envolve teatro, cultura e campos da Linguística.

A partir do estatuto de universidade, em 2002, a UFSJ, junto ao DELAC, tem trabalhado com uma política contínua de capacitação docente, contribuindo para a qualidade e o número dos professores. Interessante destacar que o currículo analisado nesta pesquisa, foi concebido neste período, na década de 1990 até 2002, ano de promulgação das DCN's, finalizado neste ano e implementado em 2003.

A partir de novas políticas públicas do governo Lula (2003-2006) e (2007-2010), tanto a UFSJ quanto o DELAC tem se apropriado de novas possibilidades e recursos, como a abertura de concursos públicos para docentes e técnico-administrativos, abertura de novos cursos e a aprovação do mestrado em Linguística e Estudos Culturais do DELAC, em 2006.

3.2 O Curso de Letras

“O curso de Letras da UFSJ tem como objetivo formar profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com os aspectos sociais de sua profissão” (PPP, 2004, p. 3).

O curso de Letras da UFSJ foi autorizado no ano de 1957, junto com os cursos de Filosofia e Pedagogia. Eram cursos constituintes da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. O curso de Letras era denominado Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas.

A organização pedagógica tinha como base a instituição salesiana, que, como apresenta o Decreto Nº 42518 de 26-10 de 1957, “tem prestado ao Brasil os mais relevantes serviços na educação da mocidade, em escolas profissionais por mais de um século” (UFSJ, 1957, p. 307). A instituição salesiana, junto à Faculdade Dom Bosco procuravam conjugar a preparação do professor secundário e a formação do sacerdote católico.

Segundo o Parecer Nº 362, do Conselho Nacional de Educação, de 1957, a instituição, baseando-se na experiência já concretizada na cidade de Lorena (SP), a criação da Faculdade Dom Bosco, serviria à formação do próprio professorado secundário da Ordem Salesiana, “cujos colégios, no país, reclamam, dia a dia, maior número de docentes do ensino médio”.

(UFSJ, 1957, p. 308). Esta formação, que se fundamentava em uma preparação técnica do Ensino Superior não deveria excluir a formação com um elemento de cultura humanística. Com o curso de Letras da Faculdade Dom Bosco, objetivava-se “à criação de uma mentalidade equilibrada que precisa ter a educação nacional” (UFSJ, 1957, p. 308), e preparar novos professores de Línguas Modernas, além de se preocupar com o grupo de professores de Língua Portuguesa.

O corpo docente, conforme o documento Conselho Nacional de Educação, de 1957, compunha-se de professores cujos *currículum-vitae* apresentavam títulos suficientes para o cargo e seriam mantidos como contratados, até a realização de concursos na forma da lei. Como era uma instituição salesiana, a maioria dos docentes dos cursos eram padres.

Para esta pesquisa, a apresentação do curso de Letras da UFSJ, corresponde ao período delimitado ao objeto deste estudo, que é o currículo do curso, implantado em 2003.

O curso funciona junto ao DELAC há 24 anos como um curso de uma instituição federalizada. Como parte da UFSJ, curso superior federal, o curso tem dez anos, sendo que esta instituição foi categorizada como universidade em 2002, ano de implantação das DCN's, e o novo currículo foi implantado em 2003.

O curso de Letras da UFSJ possui duas modalidades, firmadas em 2003 com o novo currículo, Licenciatura em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa e Bacharelado em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa, situando-se as titulações em Licenciado ou Bacharel.

A forma de ingresso é anual, por vestibular, e após sua entrada, o aluno opta pela titulação. São oferecidas 50 (cinquenta) vagas e o curso é ofertado no turno da noite, embora sejam ministradas disciplinas no período das 17:00h.

O tempo de integralização, para uma habilitação é em média três anos e para duas habilitações, média de cinco anos. A carga horária determina que para uma habilitação, seja em Português ou Inglês é de 2.800h; para habilitação dupla, é de 3.680h e para a habilitação Bacharelado, 2.800h.

3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico

O Colegiado do curso de Letras apresentou o novo PPP em janeiro de 2003, mesmo ano de efetivação do novo currículo, considerando também a implantação das DCN's (2002). Tanto a elaboração do PPP como do novo currículo, foi composta pelos seguintes docentes: Antônio Luiz Assunção, Cláudia Mariza Braga, Eliane da Conceição Tolentino e Magda Velloso Fernandes de Tolentino. Contudo, conforme o documento Projeto de Modernização Curricular do curso de Letras, de janeiro de 2003, no ano de 2002, em vista das novas Diretrizes Curriculares já aprovadas pelo MEC, das exigências e novas demandas do trabalho docente e

administrativo, uma nova comissão foi nomeada para a elaboração do PPP e a implantação do currículo, que foi composta pelo seguintes professores: Antônio Luiz Assunção e Magda Velloso Fernandes de Tolentino.

Conforme descrito no documento, “esses últimos são responsáveis pela redação final do projeto, mas é necessário se dar o crédito a todos os professores e acadêmicos que participaram de sua elaboração na longa trajetória aqui descrita” (UFSJ, 2003, p. 4).

A proposta de um novo Projeto Político-Pedagógico, segundo este documento, é o resultado de anos de reflexão, estudos do currículo do curso, de estratégias de aprendizado e de leis e pareceres que regulam o ensino superior no Brasil. Portanto, o projeto se constitui

como dinâmico e moderno, na tentativa de dar ao curso de Letras um rosto condizente com os desenvolvimentos teóricos, profissionais e tecnológicos do novo milênio, buscando levar a academia a trilhar caminhos mais diversificados e críticos, buscando novas estratégias para a produção do conhecimento (UFSJ, 2003, p. 2).

Para a elaboração do novo projeto, o colegiado tomou como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi homologada em 1996; os Parâmetros Curriculares do Curso de Letras – PCN’s; a Política Institucional de Graduação da UFSJ, aprovada em setembro de 2002 e as Diretrizes Curriculares Institucionais para a graduação, conforme Resolução N° 001/2003, de 15 de janeiro de 2003.

3.2.2 Justificativa

Segundo o projeto de modernização curricular do curso de Letras (2003), a necessidade de elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso, se fez a partir da observação da prática pedagógica dos professores que atuavam no curso de Letras desde a instituição da FUNREI, que havia sido herdada da Faculdade Bom Bosco. Conforme o projeto, no início dos anos 1990, o coordenador do curso, Professor Mike Dillinger, havia feito uma modificação na grade curricular, que teria vigorado até aquele momento de elaboração do novo projeto.

Entre as justificativas e necessidades, observaram que havia um foco intenso do curso no acúmulo de conhecimento, sendo o professor como o detentor do saber, o centro do processo ensino/aprendizagem, e aquele que “magnanimamente, despeja sobre seus alunos sua carga de sabedoria” (UFSJ, 2003, p. 4).

Reconheceu-se que o conhecimento muda rapidamente e o aluno que apenas acumula conhecimentos não estará preparado para enfrentar os desafios e exercer sua criatividade na solução de problemas para os quais ele não foi dirigido.

Referindo-se especificamente ao curso de Letras, o profissional que se gradua neste curso pode-se tornar professor, tradutor, intérprete, e como bacharel, pode continuar no campo da pesquisa, seja em Literatura, Línguas ou Linguística. Até a elaboração deste projeto, de 2003, o curso de Letras da UFSJ oferecia somente a habilitação Licenciatura. Evidenciou-se, como até hoje e principalmente como suporte e problematização para esta pesquisa,

a necessidade de formar professores de língua (pátria ou estrangeira) que se engajem numa melhoria do processo de ensino/aprendizagem, que se empenhem em conduzir seus alunos do ensino fundamental e médio à busca de uma melhor leitura e uma melhor produção escrita (UFSJ, 2003, p. 4).

Neste novo panorama, o curso de Letras a partir deste novo projeto, teria como objetivo formar profissionais capazes de responder de forma autônoma, segura e inovadora às solicitações profissionais pertinentes às atribuições de um graduado em Letras, preocupando-se com os aspectos sociais de sua profissão.

Portanto, para alcançar estes objetivos, foram enfatizados os seguintes pontos:

- Estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes, com ensino focado no aluno e com base nos resultados do aprendizado, a partir da avaliação de todo o processo;
- Enfoque interdisciplinar³¹, tendo como objetivo a integração dos diversos saberes, possibilitando o aperfeiçoamento cultural e profissional do graduado em Letras;
- Incentivo ao trabalho de equipe, considerando a sua inserção e participação no contexto social;
- Desenvolvimento da capacidade do aluno de inovar e conceber, estimulando a criação, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo;
- Desenvolvimento do graduado da consciência plena de sua responsabilidade e de seu papel social, com destaque para as conseqüências da atuação do profissional de Letras na sociedade;
- Ênfase na valorização do ser humano e na preservação do meio ambiente;
- Integração entre a teoria e a prática tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras apresentado ao pesquisador foi o do ano de março de 2004. Contudo, segundo a entrevistada Márcia Barreto, atual coordenadora do curso, este documento, bem como o próprio currículo do curso, estão em reformulação. De

³¹ A coordenação do curso de Letras tem como conceito de Interdisciplinaridade, segundo o PPP, a inter-relação epistemológica entre as disciplinas. Trata-se de uma relação dialógica entre os elementos contedutísticos (relação intrínseca) e elementos relativos à vivência social do aluno (relação extrínseca)

acordo com esta coordenadora, de 2004 até o ano de 2011, o PPP e o Currículo não passaram por modificações e sim adaptações, dentro de resoluções. Como define a própria coordenadora ao ser questionada sobre modificações:

[...] não passou por modificações, foi adaptado aqui, com resolução ali, mas não modificado, adequadamente, como que a gente fala? A palavra certa é, pra ele tornar legal, legítimo, legitimar certas coisas que às vezes não está dentro do papel [...](Coordenadora Márcia Barreto).

Portanto, o projeto político-pedagógico em análise (2004) está passando por reformulações, mas não é parte do objeto de estudo e documento para as análises.

Interessante apresentar que há uma Resolução própria da UFSJ, Resolução nº 001 de 15 de janeiro de 2003 (REVOGADA PELA RES 029/2010 a partir de 01/01/2011) para todos os cursos, que define a obrigatoriedade de um PPP, mas que direciona e amplia as informações desta documentação, principalmente no que tange à carga horária do curso e ao currículo de formação. Esta documentação organiza e sistematiza os PPP's dos cursos, o que objetiva e qualifica esta documentação da graduação da instituição.

Conforme a coordenadora do curso, esta resolução,

[...] Resolução nº 029, de 15 de setembro de 2010, olha só: Ela estabelece definições, princípios, graus acadêmicos, critérios e padrões para organização dos projetos pedagógicos de cursos de graduação da universidade. Então, todos os cursos, até 2013, tem que entregar, os que já entregaram, tá feito, tem que entregar um projeto dentro deste roteiro, e ela estabeleceu um roteiro, por isso que ta interessante fazer isso, ela fez assim, o anexo 1 é um roteiro pra elaboração. Todos os projetos vão ter a mesma máscara: apresentação, histórico, justificativa, base legal, objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades [...] (Coordenadora do curso de Letras).

As resoluções situadas pela coordenadora referenciam-se, portanto, a atualizações no PPP do curso de Letras, mas que ainda é assim apresentado:

Quanto ao Perfil Profissional ou especificamente o perfil do habilitado no curso de Letras, evidenciam-se as seguintes características:

- Está preparado para continuar seus estudos em nível de pós-graduação;
- É capaz de competir profissionalmente com o profissional da área graduado por outras instituições;
- Tem formação crítica perante a sociedade e a carreira que vai abraçar;
- Tem noção de que adquiriu conhecimentos necessários e suficientes para sua prática profissional;

- Tem noção de que, para exercer sua profissão, é necessário acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área para a qual foi habilitado, o que impõe uma consciência de que a formação do profissional é permanente, requerendo sempre preocupação com a capacitação.

Especificamente na habilitação de Licenciatura em Língua Portuguesa, segundo o PPP, o graduando:

- Produz textos bem estruturados e ensaios críticos;
- Dado um texto qualquer, tem condições de confrontá-lo com outros níveis de discurso;
- Domina os conteúdos da Linguística, sabendo aplicá-los tanto no que se refere ao ensino quanto na compreensão dos fatos lingüísticos referentes às línguas materna e estrangeira;
- Domina conteúdos e algumas terminologias específicos da Gramática da Língua Portuguesa;
- Domina o uso prático da metodologia do ensino de línguas e literaturas de Língua Portuguesa;
- Distingue os gêneros textuais presentes na literatura contemporânea e de outras épocas;
- Analisa obras representativas das diferentes tendências estético-culturais das literaturas de língua portuguesa;
- É capaz de rever criticamente o nosso percurso histórico-literário, envolvendo todo o horizonte cultural em que esse percurso se inscreve, reavaliando obras, numa perspectiva multidisciplinar;
- É capaz de rever criticamente o perfil da teoria literária, levando-se em conta uma necessária atualização com respeito aos novos impulsos da sociedade moderna;
- É capaz de investigar a natureza do fenômeno literário: expressão e conteúdo, forma e substância; condicionamento, ideologia e repercussão; modalidades de manifestação e textualização; etapas de evolução e métodos de abordagem.

3.3 O Currículo

O currículo do curso de Letras da UFSJ apresenta uma estrutura diferenciada em relação a outros currículos de Licenciatura. Este currículo, em comparação com os demais, não apresenta disciplinas pedagógicas como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e

Psicologia. Também não oferece uma grade e disciplinas fechadas a cada período, não situa uma base de pré-requisitos para as disciplinas, a não ser a obrigatoriedade de ciclos e carga horária. Como este currículo não situa uma grade fechada e constituída de disciplinas previamente determinadas, sua organização é dividida em três ciclos que apresentam as Unidades Programáticas, que são descritas e detalhadas nesta seção.

De acordo com o PPP (2004) do curso, o objetivo desta proposta curricular é “dar ao aluno a oportunidade de fazer sua formação acadêmica de forma ampla e variada” (PPP, 2004, p. 4), o que dá ao graduando mais oportunidades de aprendizado, de competência para a continuação de seus estudos e a inserção no mercado de trabalho.

Para a compreensão deste currículo, é necessário apresentar seu histórico, suas características e seu funcionamento, a fim de possibilitar análises e interseções entre o referencial teórico sobre a formação docente e os Saberes e a relação Teoria-Prática, elementos de análise no Estudo de Caso.

3.3.1 Histórico: Da ideia à implantação

A elaboração do currículo aqui analisado situa-se em uma rede de discussões e ideologias, além das diretrizes do MEC (2002). Uma discussão sobre o currículo do curso de Letras da UFSJ iniciou-se quando, em 1993, a Professora e ex-coordenadora do curso de Letras da UFSJ, que vinha da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, chegou à então Fundação Universitária de São João Del-Rei. Esta discussão iniciou-se por observações desta professora e pela chegada, neste mesmo período, de professores recém mestres, de diferentes universidades e regiões do país. Como explicita a entrevistada e ex-coordenadora:

Eu entrei na UFSJ em 1993, logo que eu entrei, eu particularmente, eu vinha da UFMG, eu fui professora de Letras lá muitos anos, e o currículo daqui me pareceu muito pesado, e junto comigo, no mesmo ano, um pouco depois, entraram alguns professores que tinham o mestrado e professores novos, jovens, porque eu já não era jovem, mas eu estava sempre muito ligada a estas questões [...].

A discussão foi iniciada, como se refere a ex-coordenadora, muito solta, mas a um certo momento, os professores resolveram se unir, fazer reuniões para discutir mais sistematicamente o currículo em funcionamento no curso, com o intuito de mudá-lo depois.

Segundo a entrevistada, estas reuniões iniciaram-se em 1995, com a participação de todos os professores do departamento. Contudo, com muitos encargos, o grupo foi diminuindo,

restando um grupo pequeno, o que fez com que o Chefe de Departamento nomeasse quatro professores como comissão para essa discussão.

Neste contexto, em que faziam parte da comissão³² a Professora Magda Velloso Fernandes de Tolentino, Professor Antônio Luiz Assunção, Professora Cláudia Braga e Eliana da Conceição Tolentino, retornou à UFSJ o Professor Mário Neto Borges³³, do doutorado na Inglaterra. Segundo a Professora e ex-coordenadora, este professor é da Engenharia Elétrica, mas cursou o doutorado em Educação, em que lidou com questões do currículo. Quando este professor foi nomeado Diretor do Centro de Ensino, que presidia aos departamentos, segundo a ex-coordenadora, ele “trouxe essa discussão pra dentro da universidade”, havia a necessidade e a possibilidade de se atualizar os currículos.

Como esta discussão já estava em andamento, houve uma aproximação com as novidades deste professor no campo do currículo e da aprendizagem. Suas idéias nortearam as discussões que eram feitas internamente no departamento. Como a professora entrevistada afirma, “ele foi um grande nome na orientação de como que a gente ia dirigir pro currículo”.

Desde 1995, como contextualiza as discussões e reuniões, a comissão havia chegado a um currículo ideal. Este currículo, explicita a entrevistada, “eu tinha até uma folha de isopor em que a gente começou a criar o currículo ideal por período e quais as disciplinas que seriam naquele, em tais períodos”. Neste momento possuíam uma idéia do que seria um currículo modernizado para o curso de Letras, com nomes das disciplinas e quais períodos encaixá-las.

De acordo com a entrevistada e ex-coordenadora, que morava em Belo Horizonte, ficava em São João Del-Rei de segunda à sexta, “aquilo não saía da minha cabeça, quando foi uma noite, eu acordei de madrugada e pensei assim: Gente, não é nada daquilo, nós estamos repetindo a mesma estrutura curricular”.

A entrevistada reconhece e afirma que estavam apenas mudando nome, modernizando o conteúdo, mas mantendo a mesma estrutura curricular. E após repensar e concluir que não era o que buscavam para o novo currículo, foi realizada uma reunião em que,

[...] dramaticamente, eu peguei o currículo que a gente tinha feito, rasguei pros meus colegas, gente, ó, não é nada disso, nós estamos no caminho errado, nós temos que pensar em outro tipo de currículo, vamos fazer um currículo mais tutorial, não mais de disciplinas, mas mais tutorial, essa foi a primeira ideia que me ocorreu [...].

Segundo esta professora, “era preciso pensar no século XXI, já estava nas beiras do século XXI”. Neste período, portanto, já em 1996/1997, com o apoio de Mario Neto Borges, o

³² Conforme documento Projeto de Modernização Curricular do Curso de Letras, de janeiro de 2003

³³ Graduou-se em Engenharia Elétrica pela PUC, em 1978, Mestre em Acionamentos Elétricos pela UFMG, doutorado em Inteligência Artificial Aplicada à Educação pela University of Huddersfield (Inglaterra). Foi chefe do Departamento de Engenharia Elétrica da UFSJ, Diretor do Centro de Ensino (Cursos de Graduação) e chegou a Diretor-Executivo em 1998, sendo o responsável pela transformação da instituição em Universidade em 2002, e reitor até 2004. Atualmente é presidente da FAPEMIG.

novo currículo foi sendo remodelado em sua estrutura e conteúdo. Mais uma conclusão a que chegaram dizia respeito às disciplinas: “se a disciplina é uma disciplina fechada, não vai ter lugar para a gente incorporar um saber novo, não podemos ter disciplina fechada”. Desta forma, o que se criou, segundo a entrevistada, foram as áreas de estudo, as Unidades Programáticas.

Neste processo, entre 1997 e 2003, o novo currículo foi elaborado, aprovado em 2002 e implantado em 2003. Contudo, como revelou a professora, que era coordenadora do curso neste período, receberam a notícia de que o MEC estava criando as diretrizes, o que fez o desenvolvimento do projeto parar e esperar. Após a nova portaria da Licenciatura, foi necessária uma nova adaptação, já que a portaria previa 800h, sendo 400 de estágio e 400h de prática. Com o conhecimento e definição das DCN's (2002), bem como a legislação da licenciatura, adaptaram o que havia sido construído e implantaram o novo currículo em 2003.

Importante destacar, como explicita a entrevistada, que o novo currículo levou mais tempo para ser compreendido pelos professores do que para ser elaborado. “Porque quem elaborou, a gente discutia, e a gente ia se entendendo, mas os que estavam, os professores que estavam de fora, não acompanharam aquele desenvolvimento”. Portanto, foi difícil para alguns professores a compreensão de como aquilo funcionava, e segundo a entrevistada, “até hoje tem alguns professores que não se adaptam, que não gostam deste tipo (...)”.

Como a entrevistada foi coordenadora durante cinco anos, a pedido dos colegas, já que a implantação do novo currículo exigia explicações, pode afirmar que não foi todo mundo “que comprou a idéia”.

Em relação aos graduandos deste contexto na graduação em Letras, com a implantação no ano de 2003, ficou determinado que os graduandos que estavam até no quinto período, já participariam do novo currículo. O que foi apresentado pela entrevistada sobre a recepção dos alunos ao novo, é que “foi criada uma revolta muito grande naquele momento, porque eles não estavam entendendo muito, apesar de ter feito muita reunião, explicar (...)”. Como havia a questão do orientador, e muitos professores também não compreenderam bem o currículo, todos iam à coordenadoria. Segundo a ex-coordenadora na entrevista, a coordenadoria neste período era uma “romaria de alunos” e a coordenação atendia a todos, “porque era mais do que lógico que nós déssemos uma atenção individual porque eles precisavam saber o que estava acontecendo”.

Como neste primeiro momento houve esta revolta, alguns alunos questionaram o tempo de graduação, o aproveitamento das disciplinas já cursadas, e o medo de serem prejudicados. Contudo, a entrevistada afirmou que no final todos ficaram satisfeitos, visto que muitos deles se formaram em quatro anos e meio, já que o curso era de cinco anos, o currículo anterior previa cinco anos para qualquer habilitação, sendo uma licenciatura ou duas, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Sobre alterações e mudanças neste currículo, que foram perguntas do roteiro de entrevista, apresentou-se ao pesquisador que não houve alterações, mas sim adaptações, resoluções³⁴, de 2003 a 2011. “Aprimoramento”, como afirma a Professora e ex-coordenadora, conforme explica que, enquanto estava na presidência do colegiado, formulavam as resoluções dentro do colegiado para corrigir lacunas “que você não percebe na elaboração de um projeto, e que vai perceber na prática, a necessidade de alguma coisa”.

A partir da Resolução Nº 029, de 15 de setembro de 2010³⁵, segundo a atual coordenadora, veio à tona alguns problemas³⁶ situados pela atual coordenadora sobre o currículo em atividade, o que proporciona novas resoluções ou realmente mudanças na estrutura curricular do curso. Segundo a entrevistada e atual coordenadora, o currículo realmente deve passar por uma reformulação até 2013, mas que não alterará a estrutura deste, “(...) Agora você vai parar essa máquina neste funcionamento também não acho produtivo, entende? Então eu acho que não pode ficar escancarado nem ficar travado, aí nós resolvemos fazer essa reforma”. Uma outra proposta de modificação diz referência a uma nova lei do MEC, em que as entradas no vestibular serão separadas, do Inglês e do Português. Mas, mesmo com tais modificações, a proposta é manter a idéia do “novo” currículo em ação.

3.3.2 Estrutura e Funcionamento do Currículo

O PPP (2004) do curso de Letras da UFSJ apresenta como objetivo da proposta curricular “dar ao aluno a oportunidade de fazer sua formação acadêmica de forma ampla e variada” (2004, p. 4), dando-lhe mais oportunidades de aprendizado, de competência para a continuação de seus estudos e de inserção no mercado de trabalho.

O objetivo desta seção, sobre o currículo, é apresentá-lo, descrevê-lo, compreender como é seu funcionamento para a formação em licenciatura. Para uma maior clareza, esta descrição será dividida em: Estrutura; Descrição dos Ciclos; Compreensão das Unidades Programáticas; Núcleos por área e Seleção das Disciplinas. É preciso ressaltar que essas categorias formam um conjunto de elementos e atividades que fundamentam e proporcionam a formação do licenciado neste curso.

Estrutura

³⁴ A única destas resoluções apresentada ao pesquisador foi a Resolução nº 1 de 05 de maio de 2008, que regulamenta as horas a serem cursadas no segundo ciclo na Habilitação escolhida no PPC de Letras 2003 e revoga as resoluções Nº 2 de 20 de fevereiro de 2004 e Nº 05 de 12 de agosto de 2004

³⁵ Resolução n 001 de 15 de janeiro de 2003. (REVOGADA PELA RES 029/2010 a partir d01/01/2011) Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências.

³⁶ Tais “problemas” são apresentados e discutidos na análise do currículo do curso.

A estrutura deste currículo é dividida em ciclos, contendo um Núcleo Básico (1º Ciclo) na Introdução com 900h a serem cursadas; os 2º e 3º ciclos compreendem a escolha da habilitação, com 900h, mais as Práticas Curriculares e os Estágios Supervisionados, que compreendem 800h. Os três ciclos completam um total de 2.800h para uma habilitação e 3.680h para duas habilitações.

Observa-se no quadro a seguir da Habilitação Licenciatura em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa estes ciclos:

Quadro 4 – Ciclos e Carga horária

1º Ciclo Núcleo Básico	2º e 3º Ciclos		Atividades Especiais
Introdução 900h	Estudos 900h	Práticas Curriculares (PC) Estágio Supervisionado (ECS)	200h
IELIN: 390h IELIT: 240h ILE: 270h	Habilitação em Língua Portuguesa ELIN: 240h } ELIT: 240h } Mínimo Obrigatório TCC: 30h 390h nos módulos da escolha do aluno. Destas horas, ele pode curar até 150h de Domínio Conexo	PC: 400h ECS: 400h	O aluno preenche o formulário e apresenta comprovações conforme Resolução 03/2003 do Colegiado de Letras

Conforme descrito nos ciclos, as legendas representam:

IELIN: Introdução aos Estudos Linguísticos;

IELIT: Introdução aos Estudos Literários;

ILE: Introdução à Língua Estrangeira;

ELIN: Estudos Linguísticos;

ELIT: Estudos Literários;

TCC: Trabalho de conclusão de curso.

Para uma melhor visualização dos Ciclos e das Unidades Programáticas, apresenta-se o Fluxograma por períodos, com a carga horária e a habilitação Licenciatura em Português.

Fluxograma para o Curso de Letras _ Habilitação Português

PRIMEIRO CICLO		
1º Semestre 1º Período	2º Semestre 2º Período	3º Semestre 3º Período
Introdução aos Estudos da Linguagem (150 horas)	Introdução aos Estudos da Linguagem (150 horas)	Introdução aos Estudos da Linguagem (190 horas)

Introdução à Língua Estrangeira (90 horas)	Introdução aos Estudos Literários (60 horas)	Introdução aos Estudos Literários (Lits. Lg. Port. e Lits. Lg. Ingl.)(120 horas)
Introdução aos Estudos Literários (60 horas)	Introdução à Língua Estrangeira (90 horas)	Introdução à Língua Estrangeira (90 horas)

SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA				
1º Semestre (4º Período)	2º Semestre (5º Período)	3º Semestre (6º Período)	4º Semestre (7º Período)	5º Semestre (8º Período)
Estudos da Linguagem 120 horas	Estudos da Linguagem 120 horas	Estudos da Linguagem 60 horas	Estudos da Linguagem 60 horas	Estudos da Linguagem 60 horas
Estudos Literários 120 horas	Estudos Literários 120 horas	Estudos Literários 120 horas	Estudos Literários 60 horas	Estudos Literários 60 horas
Prática Curricular (90 horas) (Licenciatura)	Prática Curricular (90 horas) (Licenciatura)	Prática Curricular (90 horas) (Licenciatura)	Prática Curricular (70 horas) (Licenciatura)	Prática Curricular (60 horas) (Licenciatura)
Estudos Orientados (100 horas) (Bacharelado)	Estudos Orientados (100 horas) (Bacharelado)	Estudos Orientados (100 horas) (Bacharelado)	Estudos Orientados (100 horas) (Bacharelado)	Estudos Orientados (400 horas) (Bacharelado)
Estágio Curricular Supervisionado (70 horas) (Licenciatura)	Estágio Curricular Supervisionado (70 horas) (Licenciatura)	Estágio Curricular Supervisionado (70 horas) (Licenciatura)	Estágio Curricular Supervisionado (70 horas) (Licenciatura)	Estágio Curricular Supervisionado (120 horas) (Licenciatura)

As Atividades Especiais são realizadas extra-classe e podem acontecer a qualquer momento durante a vida acadêmica do aluno, ao longo do curso.

Os ciclos são fundamentados com as Unidades Programáticas, que apresentam os temas a serem trabalhados nas disciplinas. Estes temas são amplos e compreendem os Saberes disciplinares pertinentes ao futuro licenciado em Letras, como Produção de Textos, Leitura, Teorias da Literatura, de acordo com os ciclos e a habilitação escolhida pelo aluno.

As Unidades Programáticas apenas direcionam ao currículo e aos professores as disciplinas a serem trabalhadas no curso e nos ciclos. Não há disciplinas pré-determinadas, fechadas com carga horária e conteúdo. Estas são fundamentadas e organizadas pelos núcleos de cada área e à necessidade do curso, dos alunos, do mercado de trabalho. Daí vem a idéia de um *disquete vazio*. Como se houvesse uma estrutura a ser completada com as disciplinas que serão ofertadas, em que a coordenadora passa aos núcleos uma carga horária e cada núcleo vai discutir sobre as disciplinas que serão ofertadas aquele semestre. “(...) a organização e sistematização das disciplinas não existem dentro do currículo (...)” (Atual Coordenadora).

Como explicitado pela coordenadora, a organização e a sistematização das disciplinas não existem dentro do currículo.

[...] Eu vou usar uma expressão pra você, assim, vou criar uma metáfora, não é depreciativa não, do curso não, mas a impressão que eu tenho é que o currículo é um disquete vazio. É você que preenche as disciplinas, ela tem estrutura programática. De quê? Estrutura IELIN, Introdução aos Estudos Linguísticos, ELIT, Estudos Literários, ELI, Estudos Linguísticos, ELI, Estudos de Língua Inglesa, PC, que é a Prática e tem Estágios. Mas não tem uma disciplina fixa. Tipo, fulano tem que fazer no primeiro período disciplinas tais e tais com x horas, não tem. Eu só tenho assim, você é obrigado a fazer no primeiro ciclo 390 h de IELIN, Introdução aos estudos linguísticos, mas o que eu enfio aí debaixo? Aí o grupo de Linguística reúne e decide o quê que eles acham que é elementar, que é fundamental para o ciclo básico [...]

Desta forma, como apresentado pela coordenadora, a organização sistemática das disciplinas, “está na cabeça de quem está pondo ali dentro”, está nos núcleos que discutem e propõem as disciplinas por semestre. Esta estrutura, utilizando uma metáfora, é uma máquina que vai funcionando com o que os núcleos vão compondo, ofertando, discutindo, seguindo as Unidades Programáticas e a carga horária a ser cumprida. “(...) e eu acho que o disquete vazio funciona, não é tão vazio assim não, ele é preenchido invisivelmente (...)” Coordenadora do curso.

Esta máquina compreende 1810h de Disciplinas Obrigatórias, destas, 400h são de Disciplinas Pedagógicas; 390h de Disciplinas Optativas/Eletivas; 400h de Estágio ; 200h de Atividades Extracurriculares, contabilizando, para a formação em uma licenciatura de 2800h.

Sobre esta estrutura e o disquete vazio, a professora entrevistada afirma que todas as disciplinas oferecidas estão, de alguma forma, baseadas no projeto político-pedagógico do curso e no perfil profissional que buscam em seu curso.

Descrição dos Ciclos

Este currículo é dividido em três ciclos, perfazendo um total de 2.800h para uma habilitação e 3.680h para duas habilitações.

Estes três ciclos são assim divididos:

I	Ciclo comum a todas as habilitações, com 900 horas de formação básica
II	Ciclo formador, com 1100 horas de trabalho acadêmico, das quais 200 horas serão feitas em Atividades Especiais
III	Ciclo Habilitacional, com 800 horas de trabalho, em que o aluno deverá optar pela licenciatura ou bacharelado da língua de sua escolha.

No primeiro ciclo, o aluno deverá curar 900h/aula em atividades de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Estudos Literários. Estes conteúdos são situados no ciclo pelas Unidades Programáticas, conforme descrição dos quadros seguintes:

Unidade Programática nº 1	
IEL Introdução aos Estudos Linguísticos	390h distribuídas em módulos de tamanhos variáveis em número de horas, ministradas por diferentes professores, abrangendo a Unidade Programática.
Módulos Programáticos	Produção de Textos; Leitura de Textos; Fundamentos Linguísticos; Cultura Greco-latina.

Unidade Programática nº 2	
ILE Introdução à Língua Estrangeira	270h distribuídas em módulos de tamanhos variáveis em número de horas, ministradas por diferentes professores, abrangendo a Unidade Programática.
Módulos Programáticos	Introdução à Língua Estrangeira; Leitura de Textos em LE; Produção de Textos em LE.

Unidade Programática nº 3	
IEL Introdução aos Estudos Literários	240h distribuídas em módulos de tamanhos variáveis em número de horas, ministradas por diferentes professores, abrangendo a Unidade Programática.
Módulos Programáticos	Introdução às Teorias da Literatura I Introdução aos Estudos de Textos Literários em Língua Portuguesa Introdução aos Estudos de Textos Literários em Língua Estrangeira.

De acordo com o PPP do curso, ao final do primeiro ciclo e/ou início do segundo, o aluno deverá fazer a opção pela modalidade desejada. As opções do curso de Letras são: Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas; Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas ou as duas licenciaturas e suas Literaturas.

Outra modalidade é o Bacharelado, que compreende: Bacharelado em Português, com ênfase em Estudos Linguísticos ou Estudos Literários e Bacharelado em Língua Estrangeira, com ênfase em Linguística Aplicada ou em Estudos Literários.

Como define o PPP (2004, p. 4), “a ênfase em uma modalidade significa que o aluno cursa 600h do conteúdo programático do segundo ciclo na unidade programática correspondente, assim como dirige seus estudos do terceiro ciclo para aquela modalidade”.

O Segundo Ciclo

Neste Segundo Ciclo, o aluno deverá fazer sua própria formação acadêmica, “dentro de parâmetros previamente estabelecidos por suas escolhas pessoais, e de acordo com seu professor orientador” (PPP, 2004, p. 6). Esta formação acadêmica e sua escolha se darão conforme as ofertas que o curso de Letras oferecerá, dentro das habilitações Licenciatura ou Bacharelado, que compreende:

*900h para uma habilitação: compreende Unidades Programáticas de Estudos da Linguagem; Estudos Literários e de domínio Conexo³⁷. Estas unidades programáticas podem incluir módulos de tamanhos variados em número de horas, ministrados por diferentes professores, que abrangerá conteúdos de amplo espectro.

³⁷ Domínio Conexo entre as modalidades oferecidas, do Português e do Inglês, da Licenciatura ou do Bacharelado.

*As Unidades Programáticas de domínio conexo podem ser cursadas em disciplinas de outros núcleos do departamento, de outros departamentos ou cursos da UFSJ e outras instituições afins, escolhidas juntamente com seu orientador acadêmico.

*A porcentagem de horas cursadas em domínio conexo não podem ultrapassar 25% (vinte e cinco por cento) do total das unidades programáticas do Segundo Ciclo (225h).

*200h em Atividades Especiais, destinadas ao enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.

O PPP apresenta uma nota em que “o aluno poderá cursar o mesmo módulo programático mais de uma vez, desde que o conteúdo e o programa sejam diferenciados” (2004, p. 6)

Terceiro Ciclo

Este ciclo diz respeito à profissionalização no que se refere à docência, em que o licenciando deverá cursar 400h de Prática Curricular³⁸ e 400h de Estágio Curricular Supervisionado.

A Prática Curricular é apresentada no PPP a partir de uma crítica à maciça acumulação teórica por parte dos professores formadores e do conteúdo dos licenciandos, que situavam inicialmente, 300h. Esta prática compõe-se de disciplinas/oficinas em que o aluno é o agente de seu aprendizado.

O Estágio Curricular Supervisionado é apresentado pelo PPP de acordo com a Legislação pertinente: “é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática” (2004, p. 7). Conforme esta descrição, o Estágio Supervisionado dará ao estudante um conhecimento real da situação de trabalho. “É aí que ele poderá verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional” (PPP, 2004, p. 7).

Compreensão das Unidades Programáticas

As Unidades Programáticas, que fundamentam e compõem os ciclos em disciplinas são situadas no PPP como de conteúdos de amplo espectro. Estas unidades constituem os conteúdos pertinentes à formação em Licenciatura em Letras, desde os saberes disciplinares, curriculares, os saberes da tradição pedagógica à própria prática docente.

Conforme a ex-coordenadora, “não são disciplinas, nós chamamos de módulos da unidade programática, porque os módulos, você pode ter um módulo a cada semestre”.

³⁸ A Prática Curricular, conforme já discutido no Estudo Exploratório e na justificativa para a escolha do curso da UFSJ mostrou-se um diferencial nos currículos analisados, especificamente para a formação de professores. Esta prática foi apresentada, descrita e discutida separadamente.

A fala da atual coordenadora exemplifica este funcionamento:

[...] o currículo é um disquete vazio. É você que preenche as disciplinas, ela não tem, ela tem estrutura programática. De quê? Estrutura IELIN, Estudos Linguísticos, ELIT, Estudos Literários, ELI, Estudos Linguísticos, ELI, Estudos de Língua Inglesa, PC, que é a Prática e tem estágios. Mas não tem uma disciplina fixa [...]

[...] Eu mando isso aqui pra eles, o disquete vazio, eu mando só a unidade programática, a introdução, eu quero 120h disso, quero 60h disso, quero 120 disso, e aqui tudo vazio [...]

Portanto, a partir da Unidade Programática e da carga horária em mãos, o núcleo de cada área elabora as disciplinas que serão oferecidas naquele semestre. Por ser situadas em unidades programáticas, o número de disciplinas novas a cada semestre é muito grande. A atual coordenadora explica que as disciplinas foram mudando, e há uma média de mais de 400 disciplinas cadastradas no curso e “a cada semestre eu cadastro uma faixa de entre 8 a 13 disciplinas novas, a cada semestre”.

Estas unidades perpassam os três ciclos, considerando que no primeiro ciclo predomina um conteúdo teórico, introdutório. No segundo e terceiro apresentam conteúdos de formação teórica (introdução à Linguística e à Literatura) e prática (que seriam as disciplinas pedagógicas conhecidas nos cursos de Licenciatura), juntamente com o Estágio Curricular obrigatório.

A partir das Unidades Programáticas, os Núcleos, com a carga horária determinada, comporão as disciplinas, englobando os conteúdos necessários e pertinentes à formação docente.

A seguir, são apresentados os exemplos de Unidades Programáticas, do Segundo Ciclo, conforme o PPP e a área do conhecimento:

Quadro 5 - As Unidades Programáticas

Unidades Programáticas	Exemplos de Módulos Programáticos
Estudos Literários	<ul style="list-style-type: none"> a) Teoria da Literatura b) Literatura Brasileira c) Literatura Dramática d) História Social da Cultura Brasileira e) Estudos da Linguagem f) Literatura Portuguesa g) Seminário de Crítica Literária h) Seminário de Teatro Brasileiro i) Estudos orientados
Estudos da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Produção de Textos b) Leitura de Textos c) Fundamentos Linguísticos d) Estudos Greco-latinos e) Filologia Românica f) Seminário de Estudos Linguísticos g) Seminário de Análise do Discurso h) Seminário de Estudos de Língua Portuguesa i) Seminário de Gramática Histórica

	j) Estudos orientados
--	-----------------------

Como descrito, o Terceiro Ciclo corresponde aos saberes relativos à formação docente, compreendendo a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado.

Quadro 6 - Unidades Programáticas a partir do 3º Ciclo

Unidades Programáticas	Exemplos de Módulos Programáticos
Prática como componente curricular	Análise de Material Didático; Oficina de Produção de Textos; Oficina de Textos Literários; O Texto Literário na sala de aula: oficina; Teorias de aquisição de Língua Estrangeira: oficina; Os textos da mídia em sala de aula; Elaboração de material didático para atividades de produção escrita; Produção de material de leitura.
Estágio Curricular Supervisionado	Estágio Curricular Supervisionado

A ex-coordenadora refere-se à criação das Unidades Programáticas como a possibilidade de incorporar um saber novo às disciplinas que seriam oferecidas, como ela mesmo afirma:

[...] A próxima conclusão foi a questão das disciplinas e aí a gente pensava, se a disciplina é uma disciplina fechada, não vai ter lugar para incorporar um saber novo, então não podemos ter disciplina fechada. Então o que se criou? O que você já viu no nosso currículo. Nós criamos as Unidades Programáticas [...]

Retomando à expressão disquete vazio/aberto, a ex-coordenadora diz, em uma crítica que corre à esta estrutura que se pode colocar qualquer coisa dentro do currículo, ela afirma:

[...] sim, é verdade, a gente pode por qualquer coisa, mas é dirigido, eu não vou por uma receita de bolo dentro dos estudos lingüísticos, nem uma receita de tricô, é uma coisa, é, ele tem suas diretrizes, ele tem uma diretriz, nós temos as unidades programáticas, as unidades programáticas são de Estudos da Linguagem, Estudos Literários e depois tem os formadores, aí nós fomos criando, até criar aquele esquema, porque nós achávamos que tem coisas mais básicas que deveriam ser, mais ou menos obrigatórias, mas não é o conteúdo que é obrigatório, é a unidade programática que é obrigatória [...]

Núcleos por área

Os núcleos são um conjunto de professores, divididos por área de conhecimento, que discutem entre si e propõem as disciplinas, a partir da carga horária, do ciclo e da unidade programática.

São três os núcleos do curso: Núcleo de Linguística, Núcleo de Literatura e Núcleo de Língua Inglesa. Cada um destes núcleos é responsável pela demanda das disciplinas, dos saberes e do ensinar estes saberes, que são formados pelos professores do campo do saber. “Isto, a organização sistemática da disciplina não está dentro do currículo, está na cabeça de quem está pondo ali dentro, está no núcleo (...)” Coordenadora do curso.

Como define a Professora e ex-coordenadora, se o currículo é aberto, coletivo, então a oferta também é coletiva,

[...] Não é cada professor que fala assim, ah, eu li um livro da Mave Bintchi. Não é assim, você tem que reunir com seus pares, daquele núcleo e falar, o que vocês acham de eu dar um curso que inclui isso, que inclui aquilo, pra todo mundo chegar à conclusão do que é ideal para que o aluno tenha uma introdução daquilo [...]

Desta forma, é necessária uma reunião dos núcleos para considerar o que é adequado naquele semestre para os graduandos. A idéia coletiva é esta, segundo a ex-coordenadora.

Portanto, a demanda das disciplinas vem de um diálogo de cada núcleo, do próprio núcleo e também dos alunos, conforme explicita a coordenadora: “Quando eu preciso dos núcleos, é só assim: Núcleo de Literatura, eu quero tantas disciplinas obrigatórias com nome, ementa, carga horária, porque nós vamos colocar no Ciclo Básico”.

Referindo-se ao seu núcleo, de Linguística, a Professora entrevistada, do Núcleo de Linguística afirma que há as reuniões, em que os núcleos se reúnem e discutem o perfil, a necessidade de uma disciplina e a oportunidade de ver algum pedido dos alunos. “A gente tem as reuniões que são chamadas, quem faz o convite é a coordenadora do curso de Letras, pra que os núcleos se reúnam e que a gente possa discutir em termos de perfil, em termos de necessidade daquela disciplina (...)”.

Neste contexto, esta Professora discorre sobre a responsabilidade dos núcleos, o funcionamento e a qualidade do currículo e das disciplinas dependem destes núcleos:

[...] Então, ele é um currículo que depende das pessoas conversarem. Ele (o professor) faz parte de um núcleo, este núcleo faz parte de um conjunto de núcleos, que trabalham em prol de um determinado perfil. Então essa que é a grande sacada [...]

Seleção das Disciplinas

Como já apresentado, as disciplinas são elaboradas pelos núcleos de acordo com a demanda do ciclo, do perfil dos alunos e da carga horária apresentada pela coordenadora. Como não há disciplinas fixas, elas vão sendo criadas a cada semestre nas reuniões dos núcleos.

A Coordenadora explica que as disciplinas não são fixas, como ela afirma: “(...) você é obrigado a fazer 390h de IELIN, Introdução aos Estudos Linguísticos, mas o que eu enfio aí debaixo? Aí o grupo de Linguística reúne e decide o quê que eles acham que é elementar, que é fundamental para o ciclo básico”. Desta forma, esta professora explica que há um diálogo entre os professores do núcleo, que consideram a necessidade, o perfil dos alunos, a área de conhecimento de cada professor. Portanto, as disciplinas vão mudando,

[...] e é interessante, se você pegar o currículo de 2003, que começou assim, e de hoje, as disciplinas foram mudando, foram mudando, nem tudo o que foi dado no ciclo básico lá, repetiu, todo ano vai mudando aquilo, porque eu mudei de opinião, não vou dar essa disciplina mais não. A gente muda de opinião aqui de vez em quando [...]. Coordenadora do curso

Especificando o diálogo de cada núcleo, a professora entrevistada exemplifica bem como acontece:

[...] Por exemplo, no próximo semestre eu vou oferecer uma disciplina de terceiro período. Essa disciplina, Introdução aos Estudos Linguísticos, se chamava Estudos do Léxico. Conversando com o Núcleo de Português, e eu questionando, já que eu estava assumindo uma disciplina que era outro professor que ministrava, que está afastado pra pós-doutoramento, a gente percebeu que esta disciplina estava batendo conteúdo com Semântica. E como a gente diagnosticou que esse grupo está deficitário em termos de redação, eu propus, o núcleo aceitou, que a gente substituísse esta disciplina de Prática Textual. Então não há perda nenhuma, os alunos vão fazer esta disciplina enquanto nós acharmos que ela atende uma demanda do curso, o perfil dos alunos [...]

Como exemplo, a coordenadora apresenta disciplinas que se situam a partir de abaixo-assinados dos alunos que querem ver tal conteúdo,

[...] por exemplo, eu recebi outro dia uma lista de abaixo-assinado porque os alunos queriam ver uma disciplina que eu até coloquei Tópicos variáveis em Gramática Tradicional (...) Aí eu montei um curso disso e foi uma beleza, vira e mexe eu venho com ele, trago isso à tona [...]

O que se apresenta, então, é que além do núcleo discutir sobre as disciplinas, respeita-se a necessidade dos alunos, bem como a formação do professor, o saber referente ao seu campo de trabalho. Sobre os alunos, a coordenadora explica que os alunos reclamam a falta de um conteúdo, a coordenadora passa para o núcleo, “e nós damos ouvido a isso tudo, a gente traz pra cozinha e a gente conversa e eu falo: Não está satisfeito não? Faz um abaixo-assinado aí que a coordenadora vai dar um jeito, sou eu mesmo”. Ao referir-se aos professores de cada núcleo, a coordenadora aborda o saber e o prazer dos professores em trabalhar com tal conteúdo: “e tem uma coisa que eu acho que é muito legal: por exemplo, o que você gosta de trabalhar? Que você gosta muito, que você faz bem, isso, é isso que você vai dar aula, nós queremos você feliz aí dentro”.

Ainda sob esta possibilidade de reconhecer e atender ao professor e seu saber, a professora entrevistada explica que “é um currículo que permite à gente também atender ao próprio perfil dos professores. Se nós temos aqui um professor que é especialista numa área, o núcleo julga interessante pra se oferecer, que seja oferecida”.

Cada professor, portanto, já tem um “rol de disciplinas que ele oferece a partir de sua formação, mas a partir da demanda que a gente tem”. Mesmo cada professor tendo um leque de disciplinas, “não existe aquela noção de eu sou dono de uma disciplina”, já que com saídas para doutoramento, os professores vão se articulando, estudando e incorporando disciplinas, mas dentro de seu campo de saber. Como exemplifica esta professora: “Agora, nós temos uma professora que tem doutorado em semântica, então nenhum de nós se propõe a dar as disciplinas de semântica (...)”.

Desta forma, evidencia-se que a oferta das disciplinas, independente do perfil do professor e da demanda dos alunos, há as unidades programáticas a serem seguidas e contempladas, além do objetivo de um perfil profissional proposto pelo curso. Explicitamente ao referir-se ao projeto pedagógico do curso, o perfil profissional e à demanda das disciplinas, esta professora explica:

[...] Então às vezes as pessoas dizem, ah, este currículo é um disquete vazio, não, todas as disciplinas oferecidas, elas estão, de alguma forma, baseadas no projeto pedagógico do curso, no perfil que nós queremos. Então, de repente não faz sentido eu oferecer uma disciplina de tradução, né, a tradução sob uma perspectiva crítica, os meus colegas vão me perguntar, ok, mas nós temos aqui esta proposta? Esta disciplina dialoga com o quê? [...]

Portanto, a oferta das disciplinas depende dos professores dialogarem, considerando o projeto pedagógico e o perfil profissional que objetivam para o curso. E como afirmou a atual Coordenadora, as disciplinas vão mudando, já que se muda de opinião, o contexto e as demandas profissionais e sociais dos futuros docentes; além das novas exigências do MEC. Sobre esta questão, discute-se o que pode virar uma nova disciplina ou apenas englobar um novo conteúdo e uma nova demanda a uma disciplina já existente. Como apresenta a professora entrevistada, isto acontece com alguns pedidos dos alunos, como por exemplo, a necessidade de se trabalhar com a Legislação, uma deficiência vista e sentida pelos alunos:

[...] Ah, o nosso currículo não trabalha com a Legislação (segundo os alunos), é uma demanda deles. Falei, então vocês vão pedir este conteúdo, nós vamos fazer uma reunião, vamos ver a que disciplina compete e se ninguém estiver incorporando isso, vocês, a gente vai ver onde que está, por exemplo, na Linguística aplicada ao ensino de Língua Materna, eu posso muito bem incorporar isso [...]

Então necessariamente não se cria uma disciplina para atender um pedido ou um conteúdo, esta demanda pode incorporar-se a uma disciplina já existente e a um saber do professor.

[...] a reclamação dos alunos sobre legislação não significa que nós vamos abrir uma disciplina pra isso, não, nós vamos ver isso, já deveria estar sendo contemplado e está no estágio, mas parece que a abordagem não está a contento, então nós vamos rever os estágios, quem sabe a gente não desloca o conteúdo [...] Professora entrevistada

3.4 As Práticas Curriculares: Um histórico e caracterização

A ideia de elaborar oficinas para a licenciatura, em forma de disciplinas, em que o aluno construísse o seu saber e o seu material de trabalho em um elo da teoria com a prática, iniciou-se a partir dos trabalhos de avaliação dos cursos pelo MEC, hoje INEP, pela Professora e ex-coordenadora do curso. Esta professora fazia avaliações de cursos pelo MEC na década de 1990, quando era professora da UFMG, portanto, trabalhava com cursos e universidades do Brasil inteiro. O interesse por currículo e pela formação docente proporcionou-lhe um olhar diferenciado para as avaliações e para a noção de prática na formação em licenciatura.

Como ela descreve, quando saiu a portaria das licenciaturas (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, os avaliadores passaram por um curso para este trabalho de avaliação, considerando que o sistema seria informatizado. Neste curso, segundo a ex-coordenadora entrevistada, surgiu a questão da prática na nova carga horária da licenciatura, que determinava 400 h de Prática e 400 h de Estágio Supervisionado. “o que exatamente são as práticas, como fazer com as práticas”.

A ex-coordenadora define que as ideias eram diferenciadas e segundo a sua avaliação, cada universidade havia criado uma forma diferente de incluir a prática no currículo, de acordo com a sua prática de avaliação. Para o curso de Letras da UFSJ, esta trouxe a idéia de prática baseada nas respostas que obteve no INEP, em seu cargo de avaliadora. Como ela define:

Se você espremer numa peneira o que ficou das exigências era o seguinte: prática é prática. O aluno, numa prática, ele tem que trabalhar com aquilo que ele vai fazer na sala de aula, então tudo o que se refere à atuação dele na sala de aula, é que tem que ser trabalhado nessa prática.

A Prática Curricular é considerada uma Unidade Programática, que compreende os saberes pertinentes à formação do profissional de Letras. A ementa apresentada nestas

disciplinas constitui-se de carga horária teórica e carga horária prática. Apresenta qual ciclo ela se enquadra e o módulo a ser trabalhado.

Como as demais ementas, situa os objetivos, o conteúdo, a metodologia, a avaliação e a bibliografia contemplada. O Módulo apresenta-se como um saber a ser desenvolvido em sala de aula, e é definido como oficina, como exemplos: Oficina de correspondência e Ensino de Literatura (1º semestre de 2007); A Mídia com o material didático (2º semestre de 2007); Oficina O cinema em sala de aula (1º semestre de 2008); Escritas biográficas em sala de aula (2º semestre de 2008); Jornalismo literário em sala de aula (1º semestre de 2009); A canção como recurso didático para o ensino de língua portuguesa (2º semestre de 2009).

O objetivo destas Práticas Curriculares, segundo o PPP (2004), é uma integração teórico-prática para professores formadores e estudantes, “(...) Nesse sentido, imaginamos que ela se configure como um trabalho em que todos participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes (...)” (PPP, 2004, p. 7).

Segundo o PPP (2004, estas Práticas Curriculares seriam um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, além de permitir “a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material” (PPP, 2004, p. 7). Neste sentido, as Práticas Curriculares proporcionariam aos licenciandos o criar e produzir o seu material antes de iniciar o estágio de observação e a prática didática. São 400h de atividades ao longo dos ciclos em que os alunos se coloquem na posição dos criadores de se conhecimento.

Como exposto sobre o currículo, a grade não é fixa, portanto, a cada semestre, novas disciplinas são criadas e oferecidas, assim como as Práticas Curriculares, a cada semestre um novo rol destas práticas são elaboradas pelos núcleos e aprovadas. Desta forma, desde 2003, quando o currículo foi colocado em ação, as disciplinas foram mudando, sempre envolvendo os vários atores do processo de ensino: a necessidade dos alunos, o saber dos professores, as exigências do MEC.

A partir da exposição sobre as Práticas Curriculares, o seu histórico e o seu funcionamento, a coordenadora no período de implantação do novo currículo, juntamente com a equipe que discutia o novo currículo, com a nova legislação da carga horária e das DCN's (2002), teve a ideia de colocar as práticas em 80h, em que o presencial destas disciplinas seria apenas de 30h. “Porque ele tem uma aula por semana com o professor, o professor dá as teorias, ele pode dar as diretrizes, o direcionamento do que fazer, as exigências, e o aluno vai produzir, ele pode produzir material”.

Desta forma, como salienta a ex-coordenadora, “prática é isso”, o aluno, a partir de 30 h de teorização, produz seu próprio material, seu próprio saber, “então até na prática ele está

construindo a prática dele”. Nesta visão da prática nas disciplinas, o elemento prática seria correspondido ao elaborar e preparar material didático.

De acordo com a Coordenadora atual, o currículo do curso de Letras da UFSJ no contexto atual da formação de professores, tem a vantagem de ter estas disciplinas (oficinas) que são as Práticas Curriculares. Como define esta professora: “É ensinar a ensinar”. Márcia contextualiza que o aluno tem que aprender a ensinar, “o arroz com feijão”, portanto, são oficinas em que o aluno aprende o seu trabalho, constrói a sua didática, o seu material.

Neste panorama, com a máquina funcionando desta forma, surgem alguns problemas. O MEC exige as disciplinas, com todas as ementas, e segundo a atual coordenadora, há uma média de mais de 400 disciplinas cadastradas no curso. “Como que eu vou ter ementa se a cada ano a gente dá uma coisa nova? (...) no meu curso, a cada semestre eu cadastro uma faixa de entre 8 a 13 disciplinas novas, a cada semestre. Isso é uma coisa interessante, é uma coisa difícil de administrar também (...)”.

Mesmo com estes problemas, a professora entrevistada afirma que o trabalho desta forma é bom, há flexibilidade, atende ao perfil dos professores e dos alunos, incentiva o professor a buscar uma formação, uma atualização, e proporciona uma interdisciplinaridade³⁹. Ao ser questionada sobre como é trabalhar neste currículo, a professora afirma que adora, “e eu tenho que me policiar porque eu estou sempre querendo disciplina nova⁴⁰ (...)”.

No entanto, o que se observou na análise das Práticas Curriculares e do currículo é que há um silenciamento dos Saberes da Ciência da Educação. Há um envolvimento da Teoria e da prática nas disciplinas avaliadas, mas um caráter prático descontextualizado e referenciado pelo fazer, por construir material didático, elaborar aulas e representação do exercício de sala de aula.

Estes elementos são apresentados e discutidos no Capítulo IV, que evidenciam as características, lacunas e avanços deste currículo e da formação docente neste curso.

³⁹ Segundo a professora entrevistada, a noção de interdisciplinaridade proporcionada pelo currículo acontece, porém, ela é sempre responsabilidade de cada professor, o professor tem que ter essa formação. “É sempre da responsabilidade do professor ter um olhar interdisciplinar”.

⁴⁰ Mesmo com esta satisfação com as disciplinas novas, ela afirma que não é produtivo, visto às demandas como pesquisa, extensão, administração e docência, e que depende, muito, de que todos participam para que o currículo e as disciplinas funcionem bem.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE NESTE CURRÍCULO: QUAIS SÃO OS SABERES CONSTITUINTES E QUAL A PRÁTICA?

Este capítulo apresenta uma análise da formação docente neste curso pelo seu currículo, pelos saberes, pela prática que constituem esta formação e teve como objeto central as Práticas Curriculares. Como estas práticas estabelecem uma articulação dos saberes e da teoria e da prática para a formação de professores, suas características, lacunas e possibilidades de ação e transformação dos saberes no currículo. Destaca-se o Saber, sua constituição e efetivação nas práticas curriculares e o elemento prática, como ela apresenta-se e define a formação docente neste curso.

É lançada uma crítica ao modelo curricular, a um silenciamento referente aos saberes das ciências da educação e a uma formação tecnicista e pragmática, compreendendo o “aprender a aprender” e o “aprender a ensinar”, destacado pela atual coordenadora do curso.

Para uma melhor visualização e compreensão da análise, o capítulo foi estruturado da seguinte forma:

4.1. A Formação Docente e o Saber, em que se discute a definição de formação baseada nos autores do referencial teórico, uma formação que é definida pelos diferentes saberes e quais são estes saberes que concretizam o currículo do curso de Letras da UFSJ.

4.1.1 As Práticas Curriculares e a Formação Docente, que discute sobre a formação de professores através destas práticas curriculares, mas reavaliando os saberes, as lacunas e o elemento prática nestas oficinas e no currículo.

4.2. O Saber. Neste tópico discute-se os saberes referentes ao currículo deste curso e das necessidades dos professores de Língua Portuguesa, compreendendo o silenciamento do saber das ciências da educação e a vertente de uma formação tecnicista deste currículo, situada pelas práticas curriculares.

4.2.1 O Saber constituinte nas Práticas Curriculares: Uma análise. Discute-se sobre a formação de professores por meio de um currículo diferenciado, mas que apresenta lacunas e silenciamentos no que tange aos saberes, à prática e às direções deste currículo. Situa-se uma reflexão sobre as necessidades do futuro professor de Língua Portuguesa, qual a prática que circula neste currículo e como este curso, por meio de um currículo diferenciado proporciona ou não esta formação.

4.2.2 Discute-se como é reconhecido e trabalhado o elemento prática neste currículo. Algumas críticas e sugestões para uma prática mais contextualizada.

4.1 A Formação Docente e o Saber

A formação docente no curso de Letras da UFSJ situa-se em um currículo diferenciado de outras instituições públicas e privadas que formam professores de Língua Portuguesa. O que constitui o currículo, a cada semestre, é uma rede de conhecimentos e práticas que apresenta interseções entre os saberes dos professores formadores, as orientações do MEC, a necessidade dos licenciandos e os saberes disciplinares referentes ao curso de Letras que fundamentam a formação em licenciatura neste curso.

Para esta análise, considera-se a formação inicial a partir de Marcelo García (1999), que destaca o conceito de formação como algo contínuo, em fases diferenciadas da vida e do trabalho do professor, o que indica a aquisição de saberes no curso de licenciatura à reflexão em sua prática. Aliado a estes princípios, este autor explicita a importância de uma formação docente que esteja aliada ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos acadêmicos, didáticos e pedagógicos, aos saberes que subsidiam a necessária relação entre teoria e prática.

Segundo Tardif (2002), 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. Portanto, este autor situa que o saber “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas” (TARDIF, 2002, p.14), mas situa-se como um processo em construção, seja na formação inicial quanto em seu ambiente de trabalho. Desse modo, é interessante analisar como se situam os saberes pedagógicos do curso de Letras da UFSJ, neste currículo conhecido metaforicamente como um *disquete aberto*.

O currículo do curso de Letras da UFSJ não situa os saberes pedagógicos e os da ciência da educação como nos currículos de licenciatura de outras instituições, que são sedimentados nas disciplinas pedagógicas, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia e Prática de Ensino. Como já referenciado neste trabalho, o estudo de Gatti e Nunes (2009) apresenta que os currículos dos curso de Letras do Brasil valorizam os Saberes Disciplinares e Curriculares, denominados por Gatti e Nunes (2009) como Conhecimentos específicos da área, que é o que predomina nas grades curriculares deste curso.

Os Saberes Pedagógicos, fundamentados nas disciplinas tradicionais da Educação, apresentam apenas 10,5% do total de disciplinas do curso de Letras nesta amostragem de Gatti e Nunes (2009). Os Saberes Pedagógicos neste estudo são denominados como Conhecimentos específicos para a Docência. O currículo analisado nesta pesquisa trabalha com as Práticas Curriculares, que corresponderiam a uma formação disciplinar pedagógica e prática no currículo de licenciatura.

De acordo com Gauthier (2006), o conhecimento do saber profissional da docência é fundamental e permite que os professores exerçam o seu trabalho com mais competência.

Segundo este autor, é pertinente conceber o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER 2006, p. 28). Para tanto, é fundamental o reconhecimento e a apreensão dos saberes destacados como inerentes e fundamentais à formação e ao trabalho dos professores, que são os Saberes Disciplinares (a matéria), os Saberes Curriculares (o programa), os Saberes das Ciências da Educação, os Saberes da Tradição Pedagógica (o uso), os Saberes Experienciais (a jurisprudência particular) e os Saberes da Ação Pedagógica (a jurisprudência pública avaliada).

Portanto, reconhece-se que os saberes pedagógicos e os das ciências da educação corroboram para uma formação e prática docente mais contextualizada e eficiente. O currículo do curso de Letras da UFSJ não dialoga com o campo da Educação, embora seja apresentado como um currículo interdisciplinar entre os Saberes, não se evidencia na análise feita um olhar para a formação pedagógica no que tange às Ciências da Educação. Essencialmente nesta proposta interdisciplinar do currículo não há uma efetivação da interdisciplinaridade entre os Saberes.

A opção por trabalhar com estas Práticas Curriculares deu-se por serem disciplinas diferenciadas para uma formação em licenciatura não observada nos outros currículos analisados no Estudo Exploratório. Estas disciplinas proporcionam um diálogo da teoria com a prática e, em tese, situam os saberes necessários ao trabalho docente nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio de nossas escolas. Para a formação no curso de Letras da UFSJ, estas Práticas Curriculares correspondem à disciplinas que possibilitam ao aluno um conhecimento e exercício concreto de sua profissão.

4.1.1 As Práticas Curriculares e a Formação Docente

As Práticas Curriculares situam-se no terceiro ciclo do currículo de Letras da UFSJ, especificamente na Licenciatura, seja em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. Neste ciclo, o aluno deverá cursar 400 horas dessas Práticas Curriculares e mais 400 horas de Estágio Supervisionado.

A descrição no PPP (2004) destas Práticas Curriculares contextualiza a formação docente por meio de uma crítica à maciça formação teórica dos futuros docentes. Segundo descrito no projeto, as aulas tradicionais de prática de ensino “traziam uma maciça acumulação teórica seguida de poucos momentos de prática em sala de aula” (PPP, 2004, p. 7). A crítica a esta maciça teorização no currículo e na prática em sala de aula apresenta que

nos últimos anos, em que tivemos a carga horária da Prática de Ensino aumentada para 300 horas, os alunos/futuros professores passaram a ter

razoável tempo para observação das aulas do ensino fundamental e médio, antes de fazerem seu treinamento prático (PPP, 2004, p. 7).

Contudo, como explicitado pelo projeto, esse aumento da carga horária não garantia uma boa formação aos licenciandos, “pois os professores observados, em sua maioria, estão defasados em sua prática de regência, muitas vezes desestimulados pelo baixo salário” (PPP, 2004, p. 7). A partir dessa visão crítica e pela preocupação em oferecer uma formação mais atualizada e contextualizada à realidade das escolas, aumentou-se o número destas práticas para 400 horas.

É necessário destacar que um aumento da carga horária não possibilita ao licenciando um contato e exercício satisfatório para sua aprendizagem e o reconhecimento dos diversos saberes para o ensino. Especificamente na análise desse currículo e das Práticas Curriculares verifica-se que há uma articulação da teoria e da prática, mas uma prática descontextualizada ao real trabalho do professor em sala de aula. Prioriza-se, com o aumento da carga horária apresentada pelo PPP, uma valorização de uma pedagógica construtivista, baseada em um fazer, construir, elaborar material didático. Ressalta-se nestas 400h de Práticas Curriculares que os alunos de licenciatura se coloquem na posição de criadores de seu próprio conhecimento. Conforme destacado no PPP (2004, p.7) “ a estratégia aqui é a criação de oficinas em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e os criadores de seu próprio material”.

A proposta, portanto, destas práticas, é de uma integração entre a teoria e a prática para os estudantes, o que compartilha com as diretrizes nacionais do curso de Letras, que dentro dos conteúdos curriculares, “devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (DCN’s Letras, 2001, p. 31). Tal integração no currículo do curso de Letras da UFSJ é pensada como um trabalho em que todos participarão, professores, orientadores e os alunos de licenciatura. Desta forma, “as Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão” (PPP, 2004, p. 7). Como universo da profissão, destaca-se no PPP o ensinar, em contrapartida com os outros PPP’s analisados, que destacam o trabalho do profissional da Letras com a supervisão e correção de textos, atividades culturais, tradução e demais atividades que envolvam a produção textual e a literatura.

A definição do PPP (2004) sobre a docência e a prática, e a posição de se buscar o conhecimento centra-se na atividade do aluno em criar o seu saber e o seu material, antes de iniciar o estágio de observação e a prática didática⁴¹. Por mais que se destaca a ideia de um currículo aberto, os professores formadores têm papel fundamental em transmitir e mediar os saberes disciplinares e curriculares, como conhecimentos fundamentais para a formação em licenciatura destes alunos.

⁴¹ Conforme apresentado no PPP, p. 7

Como o currículo situa a ideia de um currículo tutorial, em que o aluno constrói o seu conhecimento, é inerente destacar que a focalização sobre o aluno, neste aprender a aprender, como define Duarte (2001, p. 36) estabelece “uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém”. É possível, segundo Duarte (2001, p. 36), “postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento social existente”.

Como já observado, o currículo apresenta em sua estrutura os Saberes da Tradição Pedagógica, mas exclusivamente numa perspectiva construtivista, em que predomina o elaborar, construir, fazer, como fica explícito na análise das Práticas Curriculares, em que a articulação da teoria com a prática está em elaborar material didático e preparar aulas, mas sem um conhecimento do real contexto das salas de aula. Uma lacuna ou como termo preciso para a ausência de um saber na formação deste curso, é o silenciamento, pois se verifica que na estrutura curricular não se encontram os Saberes das Ciências da Educação.

Este silenciamento descontextualiza aos futuros professores a possibilidade de interação e flexibilização com a prática, com as novas demandas da sala de aula, com situações concretas de ensino e de aprendizagem. Portanto, a estratégia utilizada pelo currículo e pelos professores formadores para alcançar estes objetivos, de uma possível integração entre a teoria e a prática, a construção do saber pelo licenciando e da elaboração de seu próprio material, é a criação de oficinas, “em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e os criadores de seu próprio material” (PPP, 2004, p. 7). Tais oficinas são distribuídas ao longo do curso e ofereceriam opções para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao ofício de futuro professor.

Contudo, o que se pode destacar sobre o elemento prática neste currículo e nas práticas curriculares é que a concepção de prática é limitada ao se contextualizar os saberes constituintes na formação de professores, principalmente por ser reservado ao professor um papel principal no fracasso escolar, ao considerar seus conhecimentos, sua prática e seu desempenho em sala de aula. Segundo as DCN's (2001), deverá haver uma articulação e reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. O currículo, segundo estas DCN's (2001) por sua natureza teórico-prática, “essencialmente orgânica” (DCN's 2001, p. 29) deve ser constituído por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades. Reconhece, portanto, que a prática, neste orgânico, deve permear todos os saberes para a formação de professores.

Discutindo este elemento, Sacristán (2000) especifica que a prática, a que se refere no currículo, “é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.” (2000, p. 13). Neste contexto, segundo este autor,

encobrem-se pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores, “que condicionam a teorização sobre o currículo” (2000, p. 13).

Para a formação e o trabalho docente, no que tange a uma formação teórico-prática, considera-se que é preciso meditar/mediar todo o contexto do trabalho docente, em que se situa um saber pedagógico, o contexto profissional (saberes, ideologia, rotina, práticas). Como demonstra Sacristán (2000), são muitas as facetas de determinação da prática profissional do professor, que se situam muito além da atuação docente: figura-se uma base de conhecimento científico, as experiências adquiridas em seu processo de formação, a determinação de políticas públicas da Educação, até mesmo o sistema educacional.

Visualiza-se neste modelo de formação de Letras na UFSJ uma falta da articulação dos saberes das Ciências da Educação, discutidos por Gauthier (2006), que são necessários e precisos à formação de professores. O currículo, objeto que trabalha com os elementos teoria e prática, geralmente situa uma justaposição entre as disciplinas consideradas teóricas e as instrumentais ou práticas. Por isso a necessidade de uma visão de unidade entre estes dois elementos necessários à formação do educador.

A partir desta visão de unidade, que não é encontrada no discurso sobre a prática na fala da ex-coordenadora, destaca-se que não há interseções entre os saberes e à unidade destes dois elementos. De acordo com Candau (1996), os componentes curriculares devem trabalhar estes dois elementos necessários à formação docente em uma articulação, condizente a uma formação teórica e às reais necessidades do trabalho docente.

A ideia de uma didática contextualizada às oficinas e ao aprender a ensinar corresponde, de certa maneira, a um conjunto de instrumentos para a atividade de ensinar, um conhecimento instrumental. Este delineamento é vislumbrado em uma concepção tecnológica da atividade profissional, que pretende, como define Pérez Gomes (1995) ser eficaz e rigorosa no quadro da racionalidade técnica.

A concepção do “ensinar a ensinar”, definida pela Coordenadora atual do curso, corresponde à noção de prática da ex-coordenadora, que enfatiza uma concepção epistemológica da prática “herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX (...) Pérez Gómez (1995, p. 96). Essa correspondência é visualizada nas práticas curriculares ao se trabalhar com uma prática calcada no fazer, construir material e preparar aulas, sem uma reflexão e flexibilização, que necessitam estar presentes no trabalho diário das salas de aula.

Como o currículo deste curso da UFSJ não apresenta em sua estrutura as conhecidas disciplinas pedagógicas, pelo menos na identificação e denominação de Didática, Estrutura e Funcionamento do ensino e Psicologia, é fundamental questionar se as Práticas Curriculares corresponderiam a estas disciplinas do campo da Educação. E ainda mais, se situa a prática em uma abordagem da racionalidade técnica ou como uma prática reflexiva.

Segundo a ex-coordenadora, que concebeu este currículo, que trouxe ao curso esta noção de prática, a partir de seu trabalho como avaliadora do MEC, à questão das Práticas serem condizentes com as disciplinas pedagógicas, ela afirma: “eu vou dizer que é igual à seta do japonês, são e não são, porque elas não são ligadas a nenhum módulo pedagógico”.

Retoma-se aqui a importância dos saberes pedagógicos e os das ciências da educação para o trabalho docente, como explica Gauthier (2006), que todo professor adquire, durante a sua formação determinados conhecimentos profissionais que, mesmo não colaborando diretamente para seu ensino, possibilitam informações de várias possibilidades do seu trabalho. O licenciando ou o profissional da educação em exercício “possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns” (GAUTHIER, 2006, p. 31).

Para a compreensão da noção de prática e do reconhecimento dos saberes presentes neste currículo analisado, realizou-se uma leitura das disciplinas Práticas Curriculares, dos últimos cinco anos. Destaca-se que não há a definição e denominação de disciplinas pedagógicas, como conhecemos nos currículos tradicionais.

Por não se constituírem como disciplinas pedagógicas, mas voltadas efetivamente para a prática, cada professor trabalha com o seu saber, mas buscando uma interdisciplinaridade com outros professores, essencialmente com os saberes disciplinares. O próprio currículo proporciona este desenvolvimento de disciplinas e atividades. Como explica a ex-coordenadora, que em uma prática curricular oferecida pela professora Luana⁴², que é uma professora de Língua Portuguesa: Esta professora dá uma prática de Literatura Infantil, mas é prática, “ela não está ensinando a Literatura Infantil, ela está fazendo com que o aluno faça um material baseado em Literatura infantil”.

Ao situar que a carga horária teórica é de 30h, as 50h restantes são efetivamente de prática para os licenciandos, estas Práticas Curriculares situam os saberes dos professores formadores - os saberes disciplinares de sua formação e trajetória na pós-graduação - que elaboram disciplinas que abrangem uma carga teórica e uma prática de determinados conteúdos referentes aos conhecimentos de trabalho teórico, de pesquisas e de formação na pós-graduação.

O que se observou na leitura e análise de conteúdo de cinco práticas curriculares, é que a carga horária prática corresponde à elaboração de materiais didáticos. Esta vertente contempla uma racionalidade técnica para a formação e o exercício profissional destes licenciandos, em que “a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 97). Desta forma, a elaboração de material didático e preparação de aulas por um meio apenas instrumental, não colabora para um exercício profissional dos professores em situações

⁴² Nome fictício

inesperadas na sala de aula, mas sim acata uma única possibilidade para solucionar conflitos presentes no campo do ensino-aprendizagem.

As práticas curriculares situam-se na formação de professores deste curso como elemento prático e técnico para a formação, considerando que tais práticas podem ser aplicadas a qualquer tipo de curso, de nível de ensino e de alunos. A professora e ex-coordenadora entrevistada exemplifica que há excelentes professores em exercício nos ensinos fundamental e médio que trabalham com oficinas, com textos jornalísticos, cinema, estudos autobiográficos, memória; elementos e materiais que são situados nas práticas curriculares em forma de oficinas de ensino.

A ex-coordenadora destaca que as Práticas Curriculares trabalham com o saber, há a oportunidade de criação por parte do aluno de um saber teórico e prático em oficinas e na elaboração de materiais didáticos. Como ela mesmo afirma, “ela aprendeu o saber, ela não aprendeu o conteúdo”. Exemplificando, o aluno aprende a criar o seu material, a sua didática, situando-se como um saber na formação inicial.

Contudo, o que se destaca é que nem todos os professores efetivamente trabalham com a prática nas disciplinas Práticas Curriculares. De acordo com a Coordenadora atual do curso, há muitos professores que dão apenas teoria nas Práticas Curriculares. A avaliação feita pela por esta coordenadora é que as Práticas Curriculares são espetaculares “quando elas são, de fato, ministradas como PC, ou seja, numa palavra muito simples, ensinar a ensinar”. O que se define como um sucesso das Práticas Curriculares é o empenho dos professores formadores, não somente nestas práticas, mas em outras disciplinas. Dentro das unidades programáticas, efetivam-se reflexões sobre o ensino, sobre a realidade, sobre os saberes. Além, claro, de possibilitar aos professores formadores trabalharem com aquilo que eles gostam, que se identificam, já que as disciplinas são elaboradas pelos núcleos, pelo diálogo. Assim explica a Professora e atual coordenadora de Letras: “tem uma coisa que eu acho que é muito legal, por exemplo, o que você gosta de trabalhar, que você gosta muito, que você faz bem, isso, é isso que você vai dar aula, nós queremos você feliz aí dentro”, em referência às disciplinas que os professores ministram.

Entretanto, apesar de situarem-se como disciplinas diferenciadas para a formação de professores do curso de Letras, que efetivam-se em uma carga horária teórica e uma prática, o que se observa do elemento prática é que é limitada ao fazer, a construir material didático, o que não colabora para uma reflexão docente e para o seu exercício concreto nas salas de aula. Segundo Pérez Gómez (1995) as características mais evidentes do ensino e do fenômeno prático, como são a complexidade, a incerteza, a instabilidade, singularidade e conflito de valores. Somente por meio de uma prática calcada na elaboração de material didático não

proporciona aos futuros professores um saber que dê conta das incertezas e diferentes singularidades do ensino.

Nesta visão do elemento prática para a formação docente, Pérez Gómez apresenta que

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pelas técnicas e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100).

Entretanto, para uma formação docente eficaz e eficiente, não significa que se deva abandonar toda a utilização da racionalidade técnica na formação inicial e na prática de ensino, deve-se considerá-la como atividade reflexiva e artística, nas quais cabem aplicações concretas de carácter técnico. Em uma situação concreta de ensino-aprendizagem, o carácter técnico pode possibilitar soluções de determinadas situações não esperadas no exercício do professor, mas para que este tecnicismo possa ser eficiente, é necessário e preciso a reflexão do docente, “já que a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual” (Pérez Gómez, 1995, p.99).

Segundo este autor, o que não se pode é considerar a atividade prática do professor como uma forma de ensino exclusiva e tecnicista, pode-se e deve-se encará-la como uma atividade reflexiva e artística.

4.2. Saber

O PPP do curso de Letras da UFSJ, especificamente na habilitação em Língua Portuguesa, apresenta que quanto à formação profissional, as características deste profissional são a preparação para continuar os estudos em nível de pós-graduação, ser capaz de competir profissionalmente, ter noção de que adquiriu conhecimentos necessários e suficientes para a sua prática profissional e ter noção da necessidade de acompanhar o desenvolvimento técnico-científico da área para a qual foi habilitado, bem como possuir a consciência de que a formação profissional é permanente.

Quanto ao conteúdo adquirido na habilitação Língua Portuguesa, situa-se que o graduado trabalhe com os textos, confronta-os, domina os conteúdos da Linguística, as terminologias específicas da gramática, distingue os gêneros textuais, domina e analisa os diversos textos literários. Estes são os saberes disciplinares do profissional da Letras, especificamente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Coerentemente ao que se espera do perfil profissional, o curso de Letras da UFSJ apresenta como objetivos o estímulo às metodologias que favoreçam a construção dos saberes, com ensino focado no aluno e com base nos resultados do aprendizado; o enfoque interdisciplinar, com o objetivo de integração dos diversos saberes; o incentivo ao trabalho em equipe; o desenvolvimento da capacidade do aluno de inovar e conceber, estimulando a criação, o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo; uma integração entre a teoria e a prática, tanto no processo de ensino/aprendizagem quanto na preparação profissional.

Segundo a ex-coordenadora entrevistada, a construção dos saberes por parte do licenciando acontece nas Práticas Curriculares, em que o graduando além de conhecer a teoria, constrói o seu saber na elaboração de materiais didáticos, em seminários e em atividades práticas, conforme a carga horária, de 50 horas, específica para este elemento da formação docente.

Um outro aspecto do Saber neste currículo é a possibilidade do professor se atualizar quanto aos seus saberes, visto a necessidade de a cada semestre, sentar-se com seu núcleo e discutir o rol de disciplinas que serão ofertadas aquele semestre. Como explica a professora selecionada para a entrevista: “(...) a flexibilidade no sentido de adaptar às novas demandas”, numa nova reorganização e reorientação das disciplinas. Isto proporciona ao professor trabalhar com aquilo que ele gosta, conhece e tem prazer em ensinar, assim os alunos também podem se orientar quanto a sua sintonia com determinados professores, contribuindo para a noção de um currículo tutorial. Como demonstra a professora entrevistada, é o efeito colateral deste currículo.

Destaca-se nesta pesquisa a importância de identificar e reconhecer os saberes oriundos do currículo deste curso, quais são, quais são valorizados, se esses saberes são pertinentes à formação profissional de acordo com o perfil descrito e com os objetivos do curso. Aliado a estes saberes, há a ideologia e trabalho de um currículo tutorial. Como explica a ex-coordenadora na entrevista sobre a mudança curricular do curso: Mudaram-se as disciplinas, mas mantinha-se a mesma estrutura tradicional de disciplinas, como ela mesmo afirma: “Nós estamos modernizando o conteúdo, mas nós estamos continuando com a mesma estrutura curricular”.

A proposta era outro currículo, como ela define, um currículo mais tutorial. Nesta ideia não predominava uma organização em disciplinas, mas sim com a noção de tutor. Nesta concepção inicial, a proposta de um tutoramento, era que o aluno escolheria o seu caminho. Na grade, principalmente no Ciclo I, os alunos teriam um básico, referente aos saberes do curso de Letras, mas nos outros ciclos ele próprio construiria sua trajetória e os seus saberes, dependendo dos objetivos e da sintonia com um professor orientador.

Interessante observar que o currículo, ao ser implantado em 2003, já contava com os direcionamentos das DCN's (2002) e as DCN's de Letras (2001), portanto, alicerçava um

currículo coerente com as propostas do MEC e que condizia com a noção de um currículo inovador. A própria entrevistada (ex-coordenadora) apresenta a descrição de currículo, que compartilhava com a ideia de um currículo tutorial: “todo conjunto de experiência de aprendizado que o estudante incorporou durante o processo participativo de desenvolver numa instituição educacional um programa de estudo coerentemente integrado”. Como ela mesmo afirma, não é uma organização em disciplinas, e “não significa que você tem que impor pra ele (o aluno) o conteúdo”.

Referindo-se diretamente aos saberes do curso de Letras, o estudo de Gatti e Nunes (2009) sobre as licenciaturas, especificamente em Língua Portuguesa apresenta as disciplinas obrigatórias e os saberes pertinentes ao trabalho do professor de Língua Portuguesa ministrados pelas IES. Neste estudo, apresentado a partir das disciplinas dos cursos de Letras do Brasil, 51,6% do total de disciplinas destes cursos são de conhecimentos específicos da área, e somente 10,5% deste total são de conhecimentos específicos para a docência, reconhecidos por Gauthier (2006) como Saberes Pedagógicos e Saberes das Ciências da Educação.

Estes dados corroboram com os apontamentos de Rocha (2001), que afirma que os cursos de Letras, especificamente no campo da Linguística, sugerem que o que se aprende no curso são as correntes da Linguística, e o profissional deste curso vira um “perito em correntes das Linguística” (ROCHA, 2001, p. 256). Como afirma este pesquisador que coincide com os estudos de Gatti e Nunes (2009) e os apontamentos de Paiva (2004), a ênfase do curso recai sobre um acúmulo de conteúdos, situação em que os professores-formadores optam pela mera transmissão de informações sobre a disciplina.

O que Rocha (2001) situa é que a formação dos profissionais de Letras tem uma formação generalista e até mesmo enciclopédica, que está centrada no acúmulo de conhecimentos. Esta vertente evidencia o silenciamento no currículo da UFSJ do Saber Pedagógico e das Ciências da Educação. Este modelo analisado de formação no curso de Letras, aqui específico da UFSJ, especifica que os Saberes disciplinares e uma prática tecnicista implicam em um fenômeno da educação apresentado por Gauthier (2006) denominado Saberes sem Ofício: isto é, formaliza-se o ensino na formação de professores, mas o reduz a tal modo a complexidade deste ensino, “que ele não mais encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER, 2006, p. 25). Como evidenciado neste currículo, há uma valorização dos saberes disciplinares que contempla um não-reconhecimento do contexto concreto de exercício de ensino.

O que se destaca sobre os Saberes e a valorização dos Saberes disciplinares em decorrência da ausência dos saberes das Ciências da Educação e a intensificação de uma vertente construtivista nos saberes pedagógicos, é que o curso e as Práticas Curriculares não se dirigem a um professor real, na sala de aula, mas forma um professor técnico, formal, fictício,

que atuaria em um contexto idealizado, em que não há variáveis ou situações inusitadas no exercício do ensinar.

A partir da análise de conteúdo dos ciclos e das Unidades Programáticas deste curso da UFSJ, destaca-se a ausência do termo Disciplinas Pedagógicas, mesmo constituindo nas Práticas Curriculares denominações como Teatralização da Didática, Oficina de Psicologia e Prática de ensino de Gramática. Contudo, nas bibliografias destas ementas não se encontram autores do campo da Educação/Pedagogia. São autores e textos específicos da formação em Letras.

Este indício, verificado pela Análise de Conteúdo, vai de encontro à ideia de um currículo interdisciplinar, que mesmo sendo considerado flexível, não acontece uma interdisciplinaridade com a Educação, com seus autores e suas teorias, que, se não completam, possibilitam ao futuro professor um reconhecimento dos diversos saberes para seu trabalho nas salas de aula. Como há um debate sobre a profissionalização dos docentes (Cunha (2010); Schön (1995) e Nóvoa (1995), é preciso “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Há uma valorização dos saberes disciplinares, da teorização dos campos da Letras, como a Linguística e a Literatura, como demonstrado por Rocha (2001). Evidenciam-se estes conhecimentos, mas que não encontram contextualização à realidade de ensino.

Destaca-se, a partir das conceituações do saber por Tardif (2002) que o saber dos professores não se constituem apenas de conteúdos específicos da área, do curso, mas consistem também no saber-fazer, na experiência, na prática, seja nos cursos de formação inicial seja em sua trajetória como professor. Portanto, o docente, seja em formação ou em exercício, pode reconhecer e utilizar-se do reservatório de saberes, não valorizando os saberes disciplinares, mas valendo-se de todos dependendo da necessidade e das situações vivenciadas em seu ofício.

Para Pimenta (2009), reconhece-se que para o trabalho docente, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, que são identificados por esta autora como os Saberes da Docência (a experiência); os saberes relativos ao conhecimento e os saberes pedagógicos. Contudo, como apresenta os estudos de Gatti e Nunes (2009), que Pimenta comprova em seus estudos, na formação de professores, esses saberes tem sido trabalhados sem uma articulação e distintos, o que configura aos graduandos um conhecimento teórico muito especializado e pouca ou quase nenhuma articulação com o fazer em sala de aula.

A ideologia e conteúdo das Práticas Curriculares em trabalhar com o saber-fazer, com uma prática (delimitada) parece proporcionar um saber prático e pedagógico em si mesmo, “como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos (...)” (GAUTHIER, 2006, p. 27).

A partir do Estudo Exploratório, evidenciou-se que do total das disciplinas obrigatórias do curso de Letras da UFSJ, 1810h, 22% são relativas às disciplinas pedagógicas ou ao ciclo de formação do professor, como apresenta o PPP (2004). Interessante destacar, que no PPP há essa denominação, disciplinas pedagógicas, mas como explicitado nas Práticas Curriculares, não há elementos do saber pedagógico definidos como Didática, Psicologia ou Estrutura e Funcionamento do Ensino. O que se comprova é que o saber pedagógico presente nas práticas curriculares revela uma vertente construtivista, que permeia todo o currículo, as ementas, objetivos e metodologias das práticas curriculares.

Contudo, ao priorizar e valorizar a vertente do construtivismo, realçado em uma formação didática, não há uma contextualização deste vertente ao exercício concreto dos novos professores em sala de aula, é como se o licenciando apreendesse uma didática, mas sem questioná-la ou testá-la em uma situação real da sala de aula com os alunos.

O silenciamento do currículo dos saberes das Ciências da Educação e das disciplinas pedagógicas é evidenciado também principalmente na bibliografia utilizada nas Práticas Curriculares. Completa esta sentença, a fala da ex-coordenadora, quando questionada se as Práticas Curriculares corresponderiam às disciplinas pedagógicas: “(...) é igual à seta do japonês, são e não são, porque elas não são ligadas a nenhum módulo pedagógico (...)”.

As disciplinas obrigatórias, principalmente do primeiro ciclo, correspondem às Teorias da Literatura, da Linguística, Produção de Textos. Há 390h de disciplinas Optativas e/ou Eletivas; 400h de Estágio Supervisionado; 200h de Atividades extra-curriculares, que compreendem atividades acadêmico-científico-culturais. Se o estudo de Gatti e Nunes (2009) observa uma formação teórica dos cursos de Letras do país, neste currículo analisado, da UFSJ, observa-se uma porcentagem maior das disciplinas para a formação do professor, no que se refere à experiências com a prática em sala de aula, mesmo constituindo-se uma prática limitada, não contextualizada ao real exercício de ensino. Inclusive há uma porcentagem maior do que os outros dois currículos analisados, da Universidade I, com 10% do total das disciplinas pedagógicas, e da Universidade II, com 18%. Contudo, ressalta-se que o currículo em questão não apresenta a denominação Disciplinas Pedagógicas como elemento para a formação docente dos aspectos pedagógicos. Retoma-se a noção de um silenciamento referente aos saberes pedagógicos e os das ciências da educação.

De acordo com as entrevistas, em todas as disciplinas, todos os professores são responsáveis pela formação do professor, por experiências com a prática, destituindo-se da responsabilidade das disciplinas pedagógicas a responsabilidade única de formar o professor. Como explica a atual coordenadora do curso e entrevistada: “a prática é qualquer professor, de qualquer disciplina, mesmo o professor que não seja de estágio, ele ensina o aluno a ensinar”.

A esta vertente da educação de “ensinar a ensinar” situa-se a noção de um ensino tecnicista, em que como destaca Pérez Gómez (1995, p. 96) “a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Neste sentido, como destaca este autor, fazer uma analogia do ensino, do ato de ensinar como as técnicas da medicina ou a engenharia é bastante frágil e incoerente, “na medida em que a riqueza dos processos de ensino e aprendizagem reside na interação mental e social e na singularidade subjectiva que a caracteriza” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 99).

Ao que se refere à proposta curricular, o objetivo deste currículo é “dar ao aluno a oportunidade de fazer sua formação acadêmica de forma ampla e variada” (PPP, 2004, p. 4), o que dá aos alunos mais oportunidades de aprendizado e de competência. Como apresenta a ex-coordenador na entrevista, relacionado ao saber do aluno, “não é conteúdo, o aluno não tem que adquirir conteúdo”. O aluno, ao construir o seu saber, tem potencial para trabalhar, reconstruir o seu saber; “mas ele tem o potencial para isso, ele tem o instrumental” para a construção de novos saberes. Esta possibilidade, segundo a entrevistada, é alcançada nas oficinas das Práticas Curriculares.

No entanto, em uma análise de conteúdo de cinco práticas curriculares, que situam os saberes disciplinares do ensino de Língua Portuguesa, destacam-se explicitamente conteúdos de Língua Portuguesa, como autores do campo da Linguística, da Literatura, da Produção de Textos. Estes conteúdos inserem-se nos saberes disciplinares e curriculares, não havendo nenhuma interseção com os saberes pedagógicos, excetuando-se uma vertente construtivista baseada na técnica, mas que não aparece na bibliografia das disciplinas analisadas. Desta forma, verifica-se a impossibilidade de uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Encontra-se o fazer, a prática com material didático e seminários.

Este delineamento como objetivo para formação dos profissionais da licenciatura comunga com as direções propostas pelas DCN’s de Letras (2001), que oferece opções de conhecimento e de atuação aos profissionais deste campo; oportuniza o desenvolvimento de habilidades para a competência profissional; prioriza uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; situa 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.

Evidencia-se que o currículo não apresenta uma grade fechada com disciplinas estabelecidas, reconhecem-se os núcleos, a oferta e a demanda de novas disciplinas a cada semestre. Portanto, para uma delimitação para a pesquisa, definiu-se uma análise de algumas Práticas Curriculares, que condizem com os conhecimentos pertinentes ao trabalho do professor

de Língua Portuguesa, como a leitura, a produção de texto, a gramática e a Literatura⁴³. Foram selecionados cinco anos de Práticas Curriculares, de 2006 a 2010. Desses cinco anos, identificamos cinco disciplinas que estabelecessem elementos para a análise dos saberes e da relação com a prática neste currículo. São conteúdos extremamente necessários ao ofício do professor de Língua Portuguesa, que englobam a leitura, o ensino de gramática e a Literatura.

As disciplinas selecionadas⁴⁴ foram: O texto argumentativo e narrativo em sala de aula (1º semestre de 2006); Processos de gramaticalização, organização de enunciados e gramaticalidade (1º semestre de 2008); Literatura Infanto-juvenil (2º semestre de 2009), Oficina de Leitura (1º semestre de 2010) e Poesia na sala de aula (2º semestre de 2010).

A análise seguinte foi subsidiada pela Análise de Conteúdo, já explicitada nesta pesquisa e apresenta as categorias que foram definidas para uma discussão e novas possibilidades de visão deste currículo e destas práticas.

4.2.1 O Saber e a Prática constituintes nas Práticas Curriculares: Uma análise

Segundo o PPP (2004) do curso, As Práticas Curriculares preveem que os alunos de Licenciatura se coloquem na posição dos criadores do conhecimento, e para tal, essas 400h de atividades serão muito bem programadas e distribuídas.

O PPP as descreve como atividades práticas, como a criação de oficinas em que os alunos são como agentes de seu próprio aprendizado e criadores de seu próprio material. Estas oficinas distribuídas ao longo do curso oferecerão opções para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao ofício de futuro professor.

Desta forma, todas as disciplinas são apresentadas com uma carga teórica e uma prática. Assim distribuídas:

Quadro 7 Carga Horária das cinco Práticas Curriculares Selecionadas

Disciplinas	Carga horária teórica	Carga horária prática
O texto argumentativo e narrativo em sala de aula	30h	50h
Oficina de Leitura	30h	50h
Poesia na sala de aula	30h	50h
Literatura Infanti-juvenil	30h	50h
Processos de gramaticalização, organização de enunciados e gramaticalidade	30h	50h

⁴³ Selecionaram-se estes elementos devido a ser conteúdos diários e pertinentes ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. São os conteúdos que o docente vai trabalhar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. É mais pertinente a esta pesquisa, visto os resultados apresentados também nesta análise dos dados do PISA (Programa de Avaliação Internacional), dados de 2000 a 2006, que evidencia que os alunos brasileiros, na faixa de 15 anos não conseguem ler e interpretar elementos básicos de um texto.

⁴⁴ Em anexo

Importante destacar que os conteúdos destas Práticas Curriculares são elementos e saberes constituintes e pertinentes ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino (do Ensino Fundamental ao Curso Superior). Segundo as DCN's de Letras (2001), o objetivo deste curso é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito (...)” (2001, p. 30).

Para tanto, segundo as DCN's (2001), o profissional da Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas estrangeiras, em termos de estrutura, funcionamento, variedades lingüísticas. O conhecimento e domínio da língua portuguesa trazem consigo as manifestações literárias nesta língua e os diversos gêneros textuais produzidos neste idioma. O papel do professor de Língua Portuguesa é trabalhar com a leitura, a escrita, a arte literária em suas várias manifestações.

O PPP (2004) e as DCN's (2001) reconhecem que o profissional da Letras pode trabalhar como docentes, tradutores, intérpretes, produtor cultural e áreas afins. Portanto, os conteúdos caracterizados básicos nesse currículo de formação inicial devem ser contemplados pelos Estudos Linguísticos e Literários. Segundo as DCN's (2001), “Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (2001, p. 31). Estes conteúdos devem articular com a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, assim descrito nestas DCN's sobre os conteúdos curriculares e o trabalho do profissional da Letras.

Juntamente e de forma integrada a estes saberes básicos do profissional da Letras, devem estar, na formação inicial, os conteúdos caracterizadores de formação profissional, que são as práticas profissionalizantes, os estágios, atividades complementares, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência. Estes saberes constituem e devem ser entendidos “como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão” (DCN's 2001, p. 31).

Para este resultado, as DCN's (2001), no caso da licenciatura, preveem que deva haver um processo articulatório entre habilidades e competências no curso, pressupondo o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Como as Práticas Curriculares apresentam estes saberes disciplinares, considerados básicos para a formação do profissional da Letras e situa uma carga horária prática, conforme as DCN's (2001) promulgam, se faz pertinente uma análise desta articulação, de quais são estes saberes e como eles se constituem para a formação do profissional, aqui se tratando da licenciatura em Língua Portuguesa.

As práticas selecionadas trabalham com saberes disciplinares que fazem parte do trabalho diário do professor de Língua Portuguesa, o texto, a gramaticalização, a literatura, a

leitura e a poesia. Estes conteúdos são ministrados pelos professores em aulas de gramática, produção de texto, leitura e os diversos gêneros textuais, como os narrativos, argumentativos, poéticos, descritivos. Reconhece-se e se afirma na educação e na sociedade uma responsabilidade do professor de língua portuguesa. É responsabilidade deste professor ensinar o aluno a ler, a escrever, a produzir bons textos e ter uma leitura crítica.

Contudo, confirma-se, através de dados de avaliações internacionais, como o PISA, que nossos alunos não conseguem decodificar elementos básicos de interpretação em um texto. Segundo uma tabela apresentada nesta avaliação, os alunos avaliados “são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano” (ALVARENGA, 2010, p 4).

A análise foi contemplada pela Análise de Conteúdo, segundo Chizzotti (2006). Nestas leituras, foram consideradas as seguintes categorias para as leituras: Objetivos das disciplinas, Conteúdos Programáticos trabalhados, Metodologias, Avaliação e Bibliografia apresentada. A partir destas categorias e das recorrências encontradas, o pesquisador trabalhou com o elemento Saberes e a Relação Teoria-Prática.

Nas leituras e na elaboração de um quadro, evidenciaram-se as seguintes recorrências, que possibilitaram uma rede para a análise: Produção/elaboração/confecção de material didático; Métodos e técnicas de ensino; Prática/Exercícios práticos; Saberes disciplinares do campo da Linguística e Literatura; Teorização sobre os textos/Produção de Textos e ensino de Literatura.

A Análise de Conteúdo é apresentada no quadro seguinte:

Quadro 8: Análise de Conteúdo das Práticas Curriculares

Categorias	DISCIPLINAS				
	Processos de Gramaticalização, organização de enunciados e gramaticalidade	O texto argumentativo e narrativo em sala de aula	Poesia na sala de aula	Literatura Infanto-juvenil	Oficina de Leitura
Objetivos	Prover os alunos de abordagens com vistas à prática em sala de aula; Buscar interação teoria-prática com conhecimentos gramaticais Levar os alunos à produção de material didático para o ensino e compreensão da	Desenvolver habilidade de preparar material didático; Refletir sobre a importância da argumentação e da narração no ensino de Língua; Elaborar atividades de produção e interpretação de	Construir possibilidades de ação diferenciada na reação ensino-aprendizagem; Construir possibilidades da prática poética na sala de aula; Construir métodos de ensino de literatura no	Apresentar os processos de leitura dos textos literários para jovens; Propiciar uma visão crítica dos procedimentos de leitura do texto literário na escola; Sistematizar os conhecimentos sobre a Literatura	Formar um professor mais crítico com relação ao ensino de literatura; Ser capaz de compreender o ensino-aprendizagem como possibilidade de intervenção criativa do professor;

	língua	textos	ensino fundamental e médio; Apresentar maneiras diferenciadas e criativas de aplicação de conteúdos assimilados; Simular aulas e métodos no ensino de Literatura	Infanto-juvenil brasileira	Conhecer e aplicar as técnicas mais adequadas.
Conteúdo programático	Conceituação de gramaticalização; Relação entre o funcionamento lingüístico e a construção de enunciados; Variação Linguística; Produção de material didático	O texto argumentativo O texto argumentativo em sala de aula; O texto narrativo O texto narrativo em sala de aula	Leitura e aprendizagem: um binômio fantástico?; A concepção escolar da leitura e do texto literário; O que é o texto literário para a criança e o adolescente; A Literatura na Educação; O ensino de Literatura: diálogos com a cultura, a música, a história e outros registros	Literatura Infanto-juvenil: conceitos, funções e sua prática; A função da escola; Práticas de leitura do texto literário.	O texto literário e o ensino médio; Parâmetro Curricular Nacional; Aplicação dos conhecimentos teóricos na prática de ensino; Exercícios práticos de preparação e exposição de conteúdo de ensino de Literatura Brasileira
Metodologia	Aulas expositivas, debates, confecção de material didático e/ou práticas	Aulas expositivas, Oficinas de produção de material didático.	Não apresenta	Aulas expositivas, seminários, estudos dirigidos, resenhas críticas, oficinas literárias	Não apresenta
Avaliação	Avaliações individuais, trabalhos, estudos dirigidos e/ou análise do material didático produzido	Exercícios e trabalhos, Produção de material didático	Apresentação final de simulação de práticas literárias em sala de aula; Capacidade de pesquisa bibliográfica do aluno e exposição em sala de aula; Apresentação escrita de Planos de trabalho a serem executados em séries específicas	Trabalhos individuais, oficinas; Produção de material didático; Apresentação de textos críticos com reflexão sobre a prática de leitura de textos literários na escola	Três notas principais que serão somadas e divididas por três.
Bibliografia	Autores do campo da Gramática, teoria	Teoria da Argumentação, Estrutura	Os alunos aprendem o que os professores	Literatura Infantil Brasileira;	História da Literatura Brasileira;

	da gramaticalização, conceitualização, abordagens.	argumentativa.	ensinam? COSCARELLI, Carla Vana; COSTA VAL: Textualidade; O livro didático de português; Oficina de leitura, teoria e prática, KLEIMAN, Angela; Literatura Infantil e juvenil: relatos de experiência na escola.	A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.	Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos; Leitura, Literatura e Escola.
Saberes	Saberes disciplinares do campo da Letras; Relação do conteúdo de gramática com o ensino; Produção de material didático: o prático.	Saberes teóricos, mas ligados ao ensino na sala de aula; Produção de material didático e atividades com textos.	Saber disciplinar, mas envolvido com a sala de aula. Os autores da bibliografia dialogam com exemplos e exercícios da sala de aula.	Saberes disciplinares, com uma visão crítica sobre a literatura infanto-juvenil na escola.	Saber disciplinas, com uma prática tecnicista. Aplicação de técnicas
Relação Teoria-Prática	A teoria é bem fundamentada nos saberes disciplinares básicos do curso de Letras, do campo da Gramática, mas a prática é sustentada somente pela produção e avaliação do material didático	Teorização dos gêneros textuais narrativos e argumentativos e uma possibilidade de aplicação em sala de aula. Ênfase na produção de material didático	O texto literário e poético, mas interligado à escola e à sala de aula. A prática trabalha com a criatividade do professor em preparar material, aulas e métodos de aprendizagem.	Visão crítica das teorias da Literatura na escola, no processo de leitura. A prática diz respeito às técnicas e práticas de leitura.	Teorização sobre o ensino de literatura e uma prática técnica de aplicação de conhecimentos sobre o ensino de literatura.

Durante a análise das práticas curriculares selecionadas, no que tange a ementa destes cursos, observa-se uma constituinte da prática dos conteúdos, como os termos ensino/aprendizagem em sala de aula, a produção de material didático, práticas e oficinas, aprendizagem da leitura, adaptação de texto às aulas de língua portuguesa, estudo e técnicas para o ensino de leitura de textos de Literatura para o Ensino Médio.

Tal articulação com a prática é reafirmada nos objetivos das disciplinas selecionadas, situando-se um saber-fazer para o licenciando. Os verbos no infinitivo apresentam a construção de saberes e de uma prática voltados especificamente para a sala de aula e para o trabalho do professor. Este indício é apresentado nos principais aspectos do trabalho do docente de Língua Portuguesa, como o ensino de gramática, de leitura e de produção textual.

Contudo, embora as práticas curriculares promovam uma articulação com o fazer para a sala de aula, como a produção de material didático, não se situam nestas disciplinas saberes

pedagógicos, como a didática e a estrutura e o funcionamento do ensino, saberes que são constituintes da formação e da profissionalização do licenciando. As práticas proporcionam um fazer/criar/elaborar, mas em uma vertente tecnicista, que como discutido neste trabalho, não contextualiza a realidade e as problematizações encontradas pelo professor em seu contexto real de ensino. Um dos limites desta racionalidade técnica, que não contextualiza o fazer e o elemento prático ao ambiente de trabalho é, segundo Pérez Gómez (1995), não reconhecer o componente artístico que está presente no cotidiano de ensino-aprendizagem aos alunos, componente que é subvalorizado por toda a vertente técnica da educação.

Os objetivos das práticas curriculares selecionadas apresentam “desenvolver a habilidade de preparar material didático”; “refletir sobre a importância da argumentação e da narração no ensino de Língua Portuguesa”; “prover os alunos de abordagens sobre os processos de gramaticalização com vistas à prática em sala de aula”; “buscar interação entre teoria e prática conectando conhecimentos gramaticais”; “propiciar uma visão crítica dos procedimentos de leitura do texto literário na escola”; “construir possibilidades da prática poética na sala de aula, utilizando recursos visuais, impressos, icônicos, etc.”; “construir métodos de ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio, a partir da experiência de leitura dos alunos”; “simular aulas e métodos no ensino de literatura no Ensino Fundamental e Ensino Médio”; “formar um professor mais crítico com relação ao ensino de literatura”, “conhecer e aplicar as técnicas mais adequadas”.

Os objetivos, em tese, compartilham com a sala de aula, mas como já ressaltado nesta pesquisa, propõe uma didática descontextualizada, a didática em si mesmo, sem o reconhecimento e/ou testagem da sala de aula.

O termo preparação de material didático encontra-se como um objetivo em duas das práticas selecionadas, mas não contextualizam esta atividade à realidade das salas de aula, a uma situação repleta de variações sociais, linguísticas, políticas, estruturais e ideológicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O Conteúdo Programático apresenta uma sintonia com os objetivos e a ementa das disciplinas no que se refere aos saberes e à prática. Como exemplo de conteúdo da Literatura Infanto-juvenil: “Literatura Infanto-juvenil: conceitos, funções e sua prática” e “Prática de leitura do texto literário”. Alguns dos conteúdos destas práticas fazem referência direta ao papel da escola e do professor em sala de aula. O próprio termo “em sala de aula” é constante, como as referências ao Ensino Fundamental e Médio. No entanto, estes saberes fazem referência aos conteúdos disciplinares e teóricos, utiliza-se dos termos escola, sala de aula, ensino fundamental e médio, mas não situa o aluno a experiências concretas com estes elementos.

Neste panorama, como demonstra os estudos de Pimenta (2009), tem-se verificado que os cursos de formação docente, ao desenvolverem um currículo formal e disciplinas que

englobam o elemento prática, como os estágios obrigatórios, são distanciados da realidade das escolas “numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar (...) (PIMENTA, 2009, p. 16). A identificação com um saber disciplinar e o silenciamento com o saber das ciências da educação, mesmo o PPP e as práticas curriculares apresentarem uma proposta de articulação com a prática, acabam não possibilitando ao futuro docente uma articulação de novos saberes com novas práticas. Visto que nas práticas curriculares analisadas propõe-se uma articulação com a prática, mas como delineado nas entrevistas, esta prática é limitada e condizente a uma racionalidade técnica.

Os conteúdos, ao situarem a prática ao ensino em sala de aula, não estabelecem também uma reflexão sobre este ensino, sobre o material e sobre o próprio conteúdo. Somente em uma disciplina, a Poesia em sala de aula, evidencia-se “Repensando as relações entre língua portuguesa e literatura” e como forma de avaliação “Apresentação de textos críticos com reflexão sobre a prática da leitura de textos literários na escola”.

Este indício traz à tona a noção de uma formação prática, conforme os objetivos das práticas curriculares, mas a uma prática tecnicista, condizente com o “aprender a ensinar”, o “ensinar a ensinar”, conforme destacou a atual coordenadora. Este tipo de formação tecnicista compreende a idéia de que “a formação de professores nada mais é do que a o ensino profissionalizante para o ensino” (WOODRING, 1975, p. 1 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.22) o que configuraria a uma dimensão do ensino como atividade intencional, “que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Nesta conjuntura, define-se também o “aprender a aprender”, que, como discute Duarte (2001), em uma corrente educacional da pedagogia contemporânea, o “aprender a aprender” centra-se na ideologia que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36). Por esta afirmação, compreende-se que o aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, “enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia” (DUARTE, 2001, p. 36), e completa dizendo que além de não produzir autonomia seria até um obstáculo para tal.

Sabe-se que a racionalidade técnica não corresponde e não atende às tensões no trabalho do professor em sala de aula. A formação docente e o trabalho do professor devem-se destacar por uma articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o atuar. Desta forma, uma formação prática, sem reflexão, especializada e técnica não é eficaz e eficiente para as situações problemáticas encontradas em sala de aula. É importante e necessário, como define Pérez Gómez (1995, p. 100) que

[...] 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 [...].

Segundo Pimenta (2009), o reconhecimento dos saberes pedagógicos, como a Didática, para a formação de professores proporciona uma reflexão dos alunos (futuros professores) e à constituição de uma identidade como professor. Desta forma, segundo esta pesquisadora, necessita-se reconhecer e ressignificar a prática pedagógica e docente escolar como saberes necessários à formação e à atuação dos docentes.

Nesta conjuntura, Schön (1995) ao abordar o ineficiente modelo de preparação de novos profissionais baseado em uma racionalidade técnica, sintetiza a necessidade de uma “epistemologia alternativa da prática”. Por esta epistemologia, a partir de Schön (1995), Marcondes (2002) define que a formação do professor, a partir de seu currículo, aconteça pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a prática profissional, mediante observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento.

De acordo com Schön (1995), a concepção de uma epistemologia alternativa da prática considera a *reflexão-na-ação*; que figura-se um modelo de professor reflexivo, que envolve uma reflexão sobre seu fazer e sobre os saberes. Esta epistemologia consiste em contextualizar os conhecimentos aos alunos, problematizar, não fundar-se em respostas definitivas e prontas.

Pela mesma ideologia, Zeichner (1995) refere-se à incompletude do subsídio Ciência Aplicada na resolução de conflitos surgidos no ofício do professor, que no contexto do *practicum* requer uma reelaboração de seu conhecimento científico, das ciências básicas e da tentativa de inovar e construir uma nova metodologia para o ensino. Segundo este autor, a perspectiva do ensino como prática reflexiva possibilita a reconstrução dos saberes oriundos dos cursos de formação docente

Segundo Cunha (2010) e Pérez Gómez (1995) o professor situa-se em uma trama de novas exigências, que são depositadas nele pela configuração do currículo, pela organização da escola, pelas políticas educativas, que delineiam um tipo de formação docente. Estas novas demandas vão além de uma formação tecnicista, embasada em um “aprender a ensinar” e “aprender a aprender”. Necessita-se de uma articulação dos saberes, da construção e reconstrução dos vários saberes que permeiam a formação docente.

Referindo-se ao Currículo do curso de Letras da UFSJ e às Práticas Curriculares, observa-se a ausência desta reflexão, visto a centralidade em uma pedagogia construtivista baseada no “aprender a aprender”. Junta-se a esta formação prática-tecnista a ausência de uma

formação humanista, comprovada pela fala da professora de Linguística sobre a lacuna de uma formação humanística no currículo, como ela mesmo afirma sobre o currículo:

[...] No princípio eu estranhei muito, esse novo currículo, já que eles tinham abolido determinados conteúdos que pra mim faziam parte de uma formação geral e humanística. Eles não tinham mais Sociologia, não tinham mais Metodologia de Pesquisa, Filosofia; então num primeiro momento, eu comecei a achar, até porque eu fui aluna dentro desse currículo antigo, que estava havendo uma perda muito grande [...]

Após conversas com a então coordenadora do curso, que concebeu e implantou o currículo, em 2003, a professora entrevistada percebeu que o novo currículo caminhava em outra direção, e, mesmo lamentando os cursos como Sociologia e Filosofia terem saído, ela avalia que o ganho foi muito grande, considerando que “a gente tem que ter essa capacidade para adaptar a uma nova realidade que a gente tem hoje”. Afirma ainda que, “de uma maneira geral, os alunos, as pessoas em geral hoje, tem menos uma formação humanística geral e já tem uma formação especializada”. A professora entrevistada, sobre esta formação, evidencia que a época de hoje tem uma determinada característica “que nós temos que responder a essa característica”.

Interessante destacar que as DCN's de Letras (2001, p.29) salientam que o campo da Letras, por ser das ciências humanas “põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas”. E, portanto, o currículo e as práticas curriculares deste curso analisado vislumbram o pragmatismo e o saber-fazer, que contemplam uma formação mais tecnicista, que atende ao mercado e às próprias DCN's (2001 e 2002), que, como explicita Freitas (2003) sobre o campo da formação de professores, que as atuais políticas e diretrizes para esta formação retomam as concepções tecnicista e pragmatista da Educação da década de 1970.

Contemplando o currículo e as Práticas Curriculares para a formação de professores do curso de Letras da UFSJ, verifica-se que as políticas e diretrizes são voltadas ainda mais para uma qualificação profissional, “em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 3). A estrutura curricular do curso analisado e as ementas das Práticas Curriculares comprovam esta vertente profissional-tecnicista.

Neste sentido, ressalta-se, como definiu Duarte (2001), os modismos de uma pedagogia contemporânea, baseada e centrada no aluno, com o lema “aprender a aprender”, em que este autor discute uma crença de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Considerando que “a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas (...)” e que a “nova educação deve pautar-se no fato de que

vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios (...)" (DUARTE, 2001, p. 37).

Portanto, a partir das novas demandas dos/aos professores, em formação e em exercício, ao contrário de uma formação tecnicista e prática pela prática, calcada no "aprender a aprender" ou ao "aprender a ensinar", como destaca a atual coordenadora, a formação docente necessita de uma articulação dos diversos saberes, da construção e reconstrução destes para uma prática reflexiva, que dê conta das novas e inusitadas exigências da sala de aula.

No que tange as Práticas Curriculares, há um olhar para a prática da sala de aula, mas que figura-se como técnica e sem contextualização às possibilidades exercício real do ensino. Como exemplo, a Prática Curricular Oficina de Leitura (1º Semestre de 2010), com 80 horas de carga horária total, sendo 30 h teóricas e 50 h de prática. Na ementa lê-se: Estudo de métodos e técnicas para o ensino de leitura de textos de Literatura Brasileira no ensino médio. Nos objetivos destaca-se a formação de um professor mais crítico com relação ao ensino de literatura e a possibilidade de intervenção criativa do professor. Contudo, na bibliografia situam-se autores do campo da Linguística Textual, da Literatura e da Leitura, não articulando os saberes disciplinares/teóricos do campo da Letas com os do campo pedagógico.

A bibliografia nestas cinco práticas curriculares selecionadas se ancora em autores referências no campo da Linguística e da Literatura, como Costa Val, que trabalha com texto e textualidade, e Alfredo Bosi, do campo da análise literária brasileira. No campo da Linguística situam-se as noções de texto, textualidade, sentidos e produção escrita. Na área gramatical, evidenciam-se a gramaticalização do português oral e escrito e conceituações do universo gramatical. No campo da Literatura, situa-se uma bibliografia que discute a literatura e o ensino de Língua Portuguesa, uma dialética entre a leitura e a literatura.

É notória a bibliografia que trabalha com o material didático, como o livro didático de Língua Portuguesa, oficinas de leitura, relação entre a teoria e a prática e materiais de pesquisa acadêmica, como teoria da literatura na sala de aula, da FALE/UFMG; trabalhos de Linguística aplicada da UNICAMP e dos cadernos de pesquisa da PUC.

Esta bibliografia apresentada é pertinente ao saber básico e teórico da formação em Letras, no que se refere ao conhecimento lingüístico e literário, com autores e pesquisadores referências aos seus campos de atuação.

Segundo Tardif (2002) o saber docente está relacionado a conhecimentos, ao saber-fazer, às competências e habilidades, aqui se tratando da formação inicial em Letras, em licenciatura. Este autor define que o Saber não pode ser separado de outras dimensões que permeiam o professor: trabalho, contextos, ações, estudos. A bibliografia e todas as ementas das práticas curriculares analisadas apresentam uma carga horária teórica e uma prática, que não são explicitadas como são trabalhadas, mas delineiam um envolvimento com o saber-fazer em sala

de aula, seja nos objetivos, nos critérios de avaliação e na própria bibliografia utilizada. Insere-se uma prática constante, como exercício e como avaliação da disciplina, mas não se situa uma reflexão desta prática.

Como expõe 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”. Contudo, nesta formação inicial do curso de Letras da UFSJ, não se encontra uma pedagogia fundamentada em uma teorização específica do campo educacional, os saberes das ciências da educação. A pedagogia encontrada das práticas curriculares diz respeito ao saber específico do curso de Letras, os saberes disciplinares (a matéria) e os saberes curriculares (o programa) e a partir deles encontram-se elos com o ensino, com a aprendizagem com o saber de uma experiência com a prática.

O discurso da atual coordenadora, ao referir-se às práticas curriculares, destaca que os saberes (curriculares e práticos) se definem em oficinas de ensino em sala de aula. São experimentações que envolvem teoria e a prática em que o licenciando tem contato com as possibilidades de uma sala de aula. Nestas oficinas ele questiona o material, vê como o aluno pode aprender, qual manual funciona, como ensinaria determinados conteúdos. Inclusive estes saberes não são apenas responsabilidade dos professores de Práticas Curriculares, “a prática é qualquer professor, de qualquer disciplina, mesmo o professor que não seja de estágio, ele ensina o aluno a ensinar” (atual coordenadora entrevistada).

Pimenta (2009) reconhece em seus estudos que para saber ensinar não bastam os conhecimentos específicos, se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Contudo, na história da formação de professores, esses saberes tem sido trabalhados sem uma articulação e distintos, o que configura aos graduandos um conhecimento teórico muito especializado e pouca ou quase nenhuma articulação com o fazer em sala de aula. Neste currículo analisado, a partir das práticas curriculares aqui apresentadas, observa-se uma articulação entre os saberes disciplinares, os saberes específicos do curso de Letras com a prática. No entanto, os saberes pedagógicos, sejam do uso, sejam da didática, das teorias da aprendizagem, da psicologia, não são contempladas pelo currículo, em forma de teorias pedagógicas.

Ao analisar e tentar identificar os saberes do curso de Letras da UFSJ a partir das práticas curriculares, compreendeu-se que estes saberes são apresentados pelos saberes disciplinares, em forma de conhecimentos e teorias pertinentes aos saberes do profissional de Letras e pelas oficinas com o ensino de língua portuguesa, com a produção de material didático e seminários sobre o ensino de Português. O licenciando, neste curso, adquire os saberes em teorias e nas práticas curriculares, que compreendem teorização e prática.

É necessário evidenciar que aos saberes disciplinares e a experiência com a prática na formação inicial, deve estar aliada a reflexão. Esta última possibilitaria uma

construção/reconstrução e um redirecionamento dos saberes descritos para uma outra realidade. O curso de Letras da UFSJ, bem como outros, poderiam se utilizar destas práticas curriculares, ainda envolvendo a teoria com a prática, mas com reflexões sobre o próprio conteúdo e sobre a profissionalização docente. Situa-se aqui a possibilidade de autenticação do professor autônomo, que utilize seus conhecimentos acadêmicos-curriculares e sua técnica para além do previsível, já que é o que mais ocorre num contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Como um delineador para a formação de professores, as DCN's (2002) propõem “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais” (DCN's, 2002, p. 2). Para tanto, mais do que o “aprender a ensinar”, se faz necessária uma reflexão sobre esta aprendizagem, sobre os seus saberes. Ressaltando esta dialética, como parágrafo único, este documento determina: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (DCN's 2002, p. 5).

Como referência direta ao curso de Letras, ao perfil profissional e ao currículo, as DCN's de Letras (2001, p. 29) propõem que

[...] o currículo deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar [...].

A aprendizagem da docência neste curso, segundo as DCN's (2001), deverá ter uma base de conhecimentos consolidada, que são os Estudos Linguísticos e Literários, e que este profissional dialogue com os diversos saberes que compõem a formação de docente no curso de Letras. Os estudos linguísticos devem compor o saber do licenciando para uma prática social, “articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (2001, p. 31) e devem estar incluídos nos saberes e nas competências os conteúdos definidos para a educação básica, “as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (2001, p. 31).

Mas é interessante avaliar as DCN's a partir do embasamento de Freitas (2003), que explicita um direcionamento e controle na formação de professores, como ela destaca que “a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 3). A partir desta visão, reconhece-se a partir da organização curricular e das próprias Práticas Curriculares uma formação centrada em uma prática tecnicista e voltada para o mercado de trabalho.

Como Freitas (2003) apresenta, as políticas de formação e diretrizes situadas aqui no papel das DCN's (2002) tem o objetivo de adequar a formação de professores às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo.

Situando as Práticas Curriculares e o Saber que elas comportam, destaca-se a construção de um saber fechado para o trabalho docente, visto o envolvimento com uma prática limitada e técnica. Contrapondo a esta formação, Morin (2001) *apud* Carvalho (2009) salienta que o que marca o conhecimento são os circuitos entre sujeitos e objeto, espírito e mundo, “são as relações de incerteza e os buracos negros que dão o tom do conhecimento dos conhecimentos” (p. 48). Desta forma, contempla que nesta trama de conhecimentos entre os sujeitos e o mundo, principalmente no ensino-aprendizagem, os saberes são sempre provisórios e inacabados. Como explicita este autor “O meio do trabalho do professor é sempre imprevisível, sendo necessária uma reorganização, redefinição e contemplação de novos saberes. Os conhecimentos vivem sempre no limite de sua própria destruição” (CARVALHO, 2009 p. 48).

O saber, mesmo sendo construído e reelaborado, faz-se necessário a novas realidades. Portanto, os professores, em formação e em exercício devem buscar coerência com os seus saberes, pois sempre haverá brechas, indeterminações e incertezas quanto ao seu trabalho e ao seu conhecimento.

O paradigma na formação de professores e a busca pelo reconhecimento e vinculação entre os saberes necessários e pertinentes a esta formação se fazem válidos por possibilitar debates, reconstruções de modelos, de teorias e de saberes, assim evita-se uma regra geral, um sistema fechado de representações e crenças. Sem um paradigma, segundo Carvalho (2009), o conhecimento se paralisa. E este paradigma não deve ser visto apenas no campo da razão, mas ele é composto pelo campo semântico, lógico e ideológico. Portanto, a formação docente, o saber docente e sua prática devem estar em sintonia com um pensamento complexo e paradigmático, para um redirecionamento do próprio saber, do aprender e do educar. Como apresenta Carvalho (2009, p. 50), “Paradigmas são multidimensionais, impacientes, sempre prontos a ampliar o entendimento da vida. Esse pressuposto requer uma mobilização constante dos educadores para que não se deixem domesticar pela lógica dominante da convenção”.

Todo este aparato para a formação de professores do curso de Letras, que corresponde a uma articulação da teoria e da prática, dos saberes básicos ao seu trabalho e que transitam entre uma formação tecnicista e uma prática reflexiva situa-se em um “organismo curricular”, aquele elemento que as DCN's (2001) destaca como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (2001, p. 29).

A noção de paradigma da formação e de construção/reconstrução dos saberes permeia toda a formação inicial docente, o que concebe ao futuro profissional saberes básicos para o seu

trabalho, mas que são definidos e redefinidos de acordo com a experiência, o tempo, e a necessidade de não se deixar domesticar com teorias prontas e definidas.

O currículo do curso de Letras da UFSJ, mesmo apresentando uma estrutura diferenciada, inovadora, com unidades programáticas, apresenta elos entre a teoria e a prática, mas estabelece uma tendência tecnicista, baseada, sobretudo, nas Práticas Curriculares que, embora sejam ministradas como uma articulação da teoria e da prática, primam pelo “aprender a ensinar”.

4.2.2 Qual é a Prática neste currículo?

As DCN’s (2002) propõem que a formação de professores que atuarão nas diferentes modalidades da educação básica deverá se nortear por “uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (...)” (2002, p. 2). Especificamente sobre o elemento prática no currículo, as DCN’s (2002) estabelecem 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”.

Assim, como proposto por estas diretrizes, a prática deve estar presente em todo o curso de graduação da licenciatura e ser parte integrante dos saberes disciplinares, não só nas disciplinas pedagógicas. Especifica-se no Art. 13 (2002, p. 6) que a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Para tanto,

a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso. (DCN’s 2002, p. 6).

Este enriquecimento da prática e da formação docente corresponde à conceituação de currículo proposta pelas DCN’s de Letras (2001, p. 29), “que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”. Complementando, deve ser concebido por uma natureza teórico-prática, orgânica, e por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades. “(...) define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (2001, p. 29).

A formação no curso de Letras compreende, como já destacado, os conteúdos caracterizados básicos, os Estudos Linguísticos e Literários, e estes conteúdos devem promover interseções com os saberes pedagógicos e os da ciência da educação, saberes da formação do docente. Estes saberes conceituados básicos, evidenciados pelas DCN's (2001), devem fundar-se na percepção de língua e da literatura como uma prática social, que seja coerente aos saberes da formação inicial e seu contexto de trabalho docente, reconhecendo as manifestações culturais e linguísticas dos alunos e da sociedade.

No entanto, esta prática presente na formação inicial, deverá articular uma reflexão teórico-crítica sobre os saberes e sobre a própria prática, que inclui uma prática profissionalizante, os estágios, projetos de pesquisa e todas as atividades que permeiam o graduando para sua formação. Desta forma, “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (DCN's, 2002, p. 6).

Reconhece-se que cada universidade e curso tem a autonomia de trabalhar com as DCN's e a carga horária proposta, considerando o perfil profissional almejado, a qualificação dos docentes formadores, a ideologia da universidade e própria organização curricular.

O curso de Letras da UFSJ, a partir da análise de seu currículo, apresenta uma estrutura diferenciada em relação à organização e sistematização de disciplinas. O curso não trabalha com a noção de conteúdos, mas com os saberes, como detalhado pela ex-coordenadora do curso. No entanto, os saberes encontrados nas Práticas Curriculares correspondem estritamente aos saberes disciplinares, que, teoricamente, como apresentado nestas práticas, articulam-se com a prática. O currículo trabalha com as Unidades Programáticas. Estas unidades programáticas são divididas em ciclos, que compreendem os saberes necessários e pertinentes à licenciatura em Letras. Para uma formação profissional, que propicie uma identidade ao professor e uma prática condizente com as situações vivenciadas pelos futuros professores, segundo Gauthier (2006) e Pimenta (2009) se fazem necessários e determinantes os saberes das ciências da educação, não contemplados neste currículo.

Aliado a esta crítica à teorização do curso, que comunga com os estudos de Paiva (2004) e a análise curricular dos cursos de Letras feita por Gatti e Nunes (2009), que detalham a teorização deste curso e pouco contato com a prática esperada do futuro docente, este elemento é situado no currículo como um artefato importante para a formação docente. A prática foi dinamizada para 400h de Prática Curricular e 400h de Estágio Curricular Supervisionado. As Práticas Curriculares teriam a função de preparar o licenciando, em trabalhos teóricos-práticos para os estágios. De acordo com a análise das Práticas Curriculares, há sim uma articulação da teoria com a prática, com o fazer, mas ressalta-se ser um fazer distanciado do contexto real de

trabalho do professor. Como observado, o elemento prática situa-se em uma rede de teorização fundamentando-se em um Saber sem o ofício, como destacado por Gauthier (2006).

Esta articulação teórico-prática, para a criação do conhecimento por parte dos licenciandos, na elaboração de material didático e na “criação de oficinas em que os alunos serão os agentes de seu próprio aprendizado e criadores de seu próprio material” (PPP, 2004, p. 7), refere-se diretamente ao Perfil Profissional, à fundamentação do graduando e a elementos da docência. A crítica à maciça teorização dos currículos de Letras, inclusive ao currículo anterior deste curso da UFSJ reconhece a prática como elemento presente e dinamizador do/no curso, que envolve todos os professores responsáveis pela formação do profissional.

Para tanto, na organização e sistematização do currículo, as disciplinas de formação docente são de 80h, enquanto que a parte teórica é de 30h, como estabelecido e apresentado nas Práticas Curriculares. Nesta rede de saberes da formação docente, o aluno teria uma aula por semana com o professor, que daria as teorias, as diretrizes do que ele deseja e do que o aluno precisa aprender, produziria o seu material, como plano de aula, material didático e o próprio saber prático constituinte para sua formação. Como apresenta a professora Magda,

[...] o que vem dessa ideia do aluno criar habilidade, é o aluno que tem que fazer, ele não tem que ficar escutando o professor falar, a prática, você tem que fazer um material assim, ele tem que construir o seu saber, então até na prática ele está construindo a prática dele [...]

O papel do professor é orientar e cobrar o material depois, o aluno tem acesso às teorias e produz o seu material. O professor orienta e dá um *feedback* ao aluno. Daí vem a noção também de um currículo tutorial, descrito neste trabalho.

No entanto, diferentemente dos currículos analisados nesta pesquisa, e contrário aos currículos analisados por Gatti e Nunes (2009), o currículo de Letras da UFSJ, no que diz respeito à prática, não está ligada a nenhum módulo pedagógico; mas a ex-coordenadora ressalta que é responsabilidade de todos os professores, nos três ciclos, trabalhar com este elemento, não só nas disciplinas de estágio supervisionado.

A partir deste delineamento da prática no currículo e dos Saberes deste curso, destaca-se o elemento currículo que, segundo Sacristán (2000) pode ser compreendido sobre o que se entende como um campo prático, e compreendê-lo assim supõem-se as possibilidades de

[...] analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo, estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre a teorias e a prática em educação [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Conforme Sacristán (2000), uma teoria e estudo curricular não podem ser indiferentes ao objeto prática pedagógica, nem aos fundamentos e processos que determinam a concretização do currículo nas/das 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. 48), principalmente no que fundamenta a prática docente para a formação inicial. Portanto, “a teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhoria da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação” (REID, 1980, p.18, *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Segundo Mcneil (1983) *apud* Sacristán (2000), o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

Como define Young (2011), há muitos escritos sobre a preparação dos estudantes para a sociedade do conhecimento e que se discute como tornar o currículo mais relevante para as experiências e a futura empregabilidade no mercado de trabalho. No entanto, como explica Young (2011, p. 609), “muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento”.

Destaca-se neste estudo de Youg (2011. p. 610) que em alguns países, tem havido uma redução ou um “esvaziamento do conteúdo” dos currículos, principalmente através de reformas curriculares. Como observa este pesquisador, as propostas de mudanças curriculares desenvolvem-se e valorizam-se os contextos sociais, políticos e econômicos. A valorização a estes contextos dá-se para atender às propostas do governo e para que os futuros profissionais adaptem-se a um novo mercado de trabalho e segundo Young (2011), pela necessidade dos estudantes.

Consequentemente, como define este pesquisador (2011), estas propostas de mudanças curriculares ignoram ou secundarizam o papel educativo fundamental do currículo. Evidencia-se que as mudanças curriculares, como a do curso de Letras da UFSJ propõem-se a atender as novas demandas do MEC, como as DCN's (2001) e as de (2002), figurando-se como um tipo de instrumentalismo, destacado por Youg (2011) sobre estas mudanças.

Por este estudo de Young (2001) percebe-se que as prioridades de transformações curriculares nos últimos tempos centram-se em “dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo” (p. 612); o que o direciona às experiências cotidianas do aluno em contrapartida ao próprio conteúdo das disciplinas.

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. Veja bem,

cada universidade tem a autonomia de trabalhar com as diretrizes, mas os professores tem que, a partir de suas disciplinas, formar os alunos para estas demandas. Esta vertente acaba por supervalorizar os saberes disciplinares e “silenciar” o campo pedagógico. Como define 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”.

Esta vertente curricular aparece na fala das três entrevistadas, que comungam com a ideia do “aprender a ensinar”, citado pela atual coordenadora, a satisfação em ver os ex-alunos do curso trabalhando em boas instituições escolares, pois eles aprenderam o saber e construíram o seu conhecimento, explicitado pela ex-coordenadora e a noção de que o currículo atende aos alunos, destacado pela professora do campo da Linguística.

Nesta conjuntura do elemento currículo, ao formar professores para a educação básica, que articule a teoria e a prática, que reconhece esta prática como um artefato preciso e importante para o saber e o fazer docente, Gandin (2009) *apud* Apple (2006), destaca que o discurso educacional sempre foi centrado em responder à pergunta “como?” ao situar qual a melhor forma de transmitir conhecimentos, especificamente no campo do currículo. A partir de um outro olhar sobre o currículo e a ideologia que o comporta, Apple propõe que a educação e o currículo deveriam seguir outras perguntas, como “o que?” e “para quem?”.

Segundo Gandin (2009, p. 17), “estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representaram uma ruptura com a concepção dominante de currículo (...)”. Contrária a uma visão tecnicista da educação e que comunga com as teorias críticas. Assim, de acordo com Gandin (2009), o currículo, os pensadores, a política educacional devem proporcionar e possibilitar práticas transformadoras, elaboradas, construídas e trabalhadas pelos professores-formadores nos cursos de licenciatura.

A metáfora do currículo do curso de Letras da UFSJ de um disquete vazio/aberto intensifica a discussão sobre um envolvimento dos saberes, principalmente das práticas curriculares. Reconhece-se que a ideia de se trabalhar com oficinas e com a elaboração de material didático e seminários sobre o ensino de Língua Portuguesa é um avanço para a formação neste curso. No entanto, como analisado, as práticas curriculares apresentam uma prática e uma didática em si mesmo, sem uma reflexão sobre o conhecimento, o conteúdo e o contexto real de ensino dos futuros professores de Língua Portuguesa deste curso.

Sobre as novas demandas ao trabalho docente, apresentado por Cunha (2010), Tardif (2002), que permeiam principalmente os professores de Língua Portuguesa, observa-se que as práticas curriculares, pelo menos em tese, subsidiam os licenciandos com teoria e prática para se situarem na sala de aula. Contudo, verifica-se que o silenciamento de outros saberes

pedagógicos e os das ciências da educação não proporcionam aos futuros professores reflexões necessárias para reformulações necessárias durante o imprevisível da sala de aula.

“O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática (...) (Sacristán, 2000, p. 32).

Como ponto de referência na melhora da qualidade do ensino, destaca-se a necessidade de um olhar mais preciso e contextualizado à formação de professores de Língua Portuguesa, reconhecendo e valorizando sim os saberes disciplinares, mas aliados e em comunhão com os saberes pedagógicos e os das Ciências da Educação, onde os docentes, em formação e em exercício, podem beber nas fontes teóricas e nas experiências concretas que subsidiariam a sua prática na sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da motivação e de uma das justificativas para a realização desta pesquisa, que foi a minha formação em Letras, em Licenciatura em Língua Portuguesa, que me proporcionou uma reflexão constante sobre os meus saberes e o meu aporte pedagógico para o meu trabalho, destaco que o estudo sobre o currículo do curso de Letras foi satisfatório e proeminente a outras propostas de estudo sobre o curso e sobre os saberes que permeiam a formação de professores em Letras.

Como a proposta e objetivo principal eram analisar, a partir das Diretrizes e leis para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, a Formação inicial de Licenciatura em Letras, por meio de seu currículo formal e do PPP, especificamente o curso de Letras de uma universidade pública, houve um aprofundamento e outros olhares teóricos e críticos sobre os saberes e a relação teoria-prática, tanto no referencial teórico quando no Estudo de Caso.

Creio que os objetivos foram alcançados, visto o estudo aprofundado e pertinente da formação de professores no curso de Letras em uma universidade pública. Neste estudo, que teve como referência as DCN's (2002) e (2001), como proposto nos objetivos, descortinou-se ainda mais, a partir das análises de currículos realizadas por Gatti e Nunes (2009) a supervalorização dos saberes disciplinares na formação em Letras e a falha, as lacunas, o silenciamento e o não reconhecimento dos saberes pedagógicos para a docência.

Um grande desafio desta pesquisa foi conseguir articular a documentação do MEC, o PPP e o currículo do curso, bem como todo o referencial teórico, que foi trabalhar com quatro categorias: Formação de Professores, Currículo, Saberes e Relação Teoria-Prática. A ideia de interseções entre as categorias e na análise foi um trabalho intenso de leitura, compreensão, organização do pensamento e escrita. A seleção das duas metodologias – Estudo Exploratório e Estudo de Caso – possibilitou uma análise mais detalhada e condizente com o objeto de estudo, mas exigiu-me um trabalho árduo e intenso, visto a quantidade de dados e possibilidades de resultados.

A partir do Estudo Exploratório, consegui reconhecer, aprofundar e delimitar aspectos mais relevantes para o Estudo de Caso, visto as características diferenciadas em modelo de currículo, definição para a docência e uma organização da carga horária. A seleção do curso de Letras da UFSJ para o Estudo de Caso deu-se, como destacado no trabalho, pelo seu tratamento à docência, pela ideia de um currículo aberto, metaforizado como um disquete aberto e por constituir oficinas – Práticas Curriculares – para a formação de professores.

O Estudo de Caso foi fundamental para a compreensão e organização de um curso a partir do elemento currículo. As interseções propostas entre as DCN's (2001) e (2002), o PPP

do curso selecionado e as Práticas Curriculares foram uma atividade intensa, fundamentada pela Análise de Conteúdo, e que descortinou aspectos inovadores e ao mesmo tempo evidenciou lacunas na formação de professores do curso de Letras da UFSJ.

Como aspectos inovadores, a ideia de se trabalhar com oficinas de Língua Portuguesa proporciona um exercício e um saber da experiência aos futuros professores, visto os temas serem articulados com materiais didáticos, diversos gêneros textuais, a mídia, que fazem parte do trabalho diário do professor de Língua Portuguesa.

A noção de um currículo tutorial, em que o aluno vai construindo a sua trajetória a partir de seus interesses no curso, com a orientação de um professor, é importante para atender também a demanda dos alunos, dos seus objetivos como profissional da Letras. Mesmo havendo críticas sobre este modelo de ensino-aprendizagem e curricular centrados no aluno, é importante que o aluno reconheça seu potencial em determinadas áreas do conhecimento e de um elo com um professor que trabalhe com estes conteúdos, decorrendo uma autonomia do aluno em sua formação. Como destaca a professora entrevistada, é o “efeito colateral” deste currículo.

Um trabalho com os Núcleos de Linguística, Literatura e Língua Inglesa possibilita um diálogo constante entre os professores e os saberes, visto que há novas demandas aos professores e estes tem que se atualizar para oferecer novas disciplinas e buscar uma interdisciplinaridade entre os professores e os próprios saberes. Mesmo ficando claro que a interdisciplinaridade apresentada falha no aspecto epistemológico, pois não acontece com todos os saberes determinantes para a formação de professores.

A flexibilidade curricular, proposta pelas DCN's (2002) e (2001) aparece de forma clara na estrutura curricular deste curso, mas no sentido de se adaptar às novas demandas, principalmente dos alunos e do mercado de trabalho. É um curso bem avaliado no ENADE, o que configura que é um currículo que atende às demandas das políticas públicas e do mercado de trabalho dos novos profissionais da Letras. Fica aqui a crítica apresentada por Freitas (2003) sobre o campo da formação de professores, que situa as atuais políticas e diretrizes para esta formação, de um retorno às concepções tecnicista e pragmatista da Educação da década de 1970. No contexto atual, em uma crítica às políticas públicas, segundo esta pesquisadora, as diretrizes são voltadas ainda mais para uma qualificação profissional, “em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 3).

Neste panorama, pretendi, a partir das categorias selecionadas, Formação de Professores, Currículo, Saberes e Relação Teoria-Prática, compreender a formação no curso de Letras, ampliando e destacando que elementos compõem o currículo, como este é estruturado, trabalhado, vivenciado pelos professores e alunos. Desta forma, o que preenche este currículo para a aprendizagem dos licenciandos poderia ser baseado em uma interação entre os diversos

saberes que fundamentam uma formação docente, apresentados por Pimenta (2009) e Gauthier (2006) e por uma relação de unidade entre a teoria e a prática, baseada nas DCN's do curso e no próprio PPP.

Em síntese, observou-se no Estudo de Caso que o currículo, mesmo sendo inovador, apresenta algumas questões que mereceriam uma discussão; o silenciamento dos Saberes das Ciências da Educação não possibilita aos futuros professores um conhecimento e experiências com a reflexão e com as correntes da Pedagogia, que fundamentam a formação e a noção de profissionalização da docência. A relação teoria-prática, que possui uma carga horária diferenciada dos outros currículos analisados, principalmente nas Práticas Curriculares, é destacada de forma constante no PPP do curso de Letras da UFSJ, nas ementas das Práticas e no discurso das três professoras entrevistadas.

Destaca-se que há sim uma relação teoria-prática com uma ideia de unidade, mas a noção de prática é caracterizada por um modelo ausente de reflexão, sem práxis, constituindo-se em técnicas para aprendizagem do ensino e uma didática em si por si, sem um olhar para a situação concreta do ensinar nas salas de aula, com diferentes tipos de alunos, políticas, ideologias e classe social.

O que se destaca desta análise do curso de Letras da UFSJ é que o currículo, considerado como um “disquete aberto”, apresenta uma infinidade de disciplinas e de práticas que fundamentam a formação docente. Contudo, como destaca a atual coordenadora, por a cada semestre surgirem novas disciplinas, o licenciando pode se formar sem ter visto conteúdos básicos do ofício do professor de Língua Portuguesa. Se o aluno constrói o seu saber, como destacado pela ex-coordenadora, é preferível que este aluno apreenda todos os saberes necessários e pertinentes ao seu trabalho como professor. Que ele possa lecionar em todos os níveis de ensino, mas com um contato com os saberes que perpassam a formação da Licenciatura em Língua Portuguesa, que correspondem à Linguística, ao conhecimento gramatical e literário dessa língua.

Como é necessário registrar as disciplinas na DICOM, a coordenadora não sabe explicar às exigências do MEC e ao próprio aluno a ausência de pré-requisitos, visto que este aluno tem que cumprir os ciclos e a carga horária que compõe estes ciclos. Só que a cada semestre, novas disciplinas são oferecidas.

Vale destacar que o currículo apresenta estes elementos diferenciados, como as Práticas Curriculares, mas que por trás de um discurso rico em práticas e do próprio PPP, estas práticas não se sustentam em oferecer aos alunos uma prática transformadora, reflexiva e agregada a uma formação pedagógica e didática que fazem parte da profissionalização docente. São pensadas e criadas para o mercado de trabalho e às avaliações do MEC.

O currículo, como proposto pelas DCN's (2001) deve se concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. É interessante pensar na articulação de saberes durante o curso, mesmo sabendo que as direções das políticas públicas como as DCNs pretendem 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”. Desta forma, fez-se necessária uma análise de quais saberes constituem a formação docente no curso de Letras da UFSJ.

É preciso destacar que os saberes são trabalhados, adaptados, de acordo com a necessidade do docente, mas, eles fundamentam a formação, a atuação e a ideia de profissionalização do professor. Portanto, como apresenta Pimenta (2009), faz-se necessário e preciso um envolvimento de todos os saberes para a formação docente. Principalmente porque, como já apresentado por Pimenta (2009) e os estudos de Gatti e Nunes (2009) que nos cursos de Letras há um reconhecimento maior dos saberes disciplinares, silenciando ou não reconhecendo os saberes pedagógicos e os das ciências da educação para uma formação que atenda às novas exigências das salas de aula, sociais e extra-escolares.

Já que as Práticas Curriculares são consideradas como oficinas para o ensino de Língua Portuguesa, que promove uma articulação da teoria e da prática, seria eficiente para a formação interseções entre os saberes disciplinares e as ciências da educação, que, muito mais do que uma pedagogia construtivista, baseada no fazer e construir, as práticas seriam também um momento de reflexão e conhecimento de outras realidades além das vivenciadas nestas práticas.

Para uma formação que situe as novas demandas aos professores, precisa-se considerar os saberes descritos por Gauthier (2006) e Pimenta (2009) para o currículo e as disciplinas, mas não esquecer que a prática com o saber e o fazer são essenciais para a atividade docente. De acordo com as DCN's (2002) e (2001), a prática deve permear todo o currículo e o curso, e os conteúdos curriculares devem “articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (DCN's 2001, p. 31).

A noção de prática é bem caracterizada pelo PPP e pelas ementas das Práticas Curriculares, principalmente no que tange a carga horária destas práticas, como que estas situassem o elemento prática em uma unidade com os saberes disciplinares. No entanto, o que se destaca é que a prática é caracterizada por uma pedagogia construtivista, em que os alunos constroem e produzem materiais didáticos para as possíveis aulas e organizam seminários sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Situa-se que a prática nas práticas curriculares não trabalha nem dialoga com outros saberes pedagógicos, e acaba fundamentando-se nos saberes disciplinares, como verificado na análise de conteúdos de cinco práticas curriculares, que sistematizam as ementas em uma

valorização do construir e é ancorada por uma bibliografia que remete aos conteúdos e autores básicos do campo da Linguística e Literatura.

A possibilidade de se trabalhar nestas oficinas com o saber disciplinar e as correntes pedagógicas de ensino-aprendizagem poderia situar os futuros professores em diversos contextos do universo da profissão docente. Que se trabalhe e articule os saberes disciplinares e curriculares, mas que a prática seja conduzida também por uma reflexão e uma didática contextualizada, muito além de uma vertente tecnicista e calcada no “aprender a ensinar” e no “aprender a aprender”, como destacado pela atual coordenadora e tão bem discutido por Duarte (2001) como modismo e de uma pedagogia centrada no aluno, que acaba por diminuir a aprendizagem resultante da transmissão por parte do professor.

É necessário e preciso destacar que o currículo deste curso, a partir de debates entre os professores e de novas necessidades, passará por modificações com o intuito de fechar algumas disciplinas do Ciclo I, que dizem respeito aos saberes pertinentes ao curso de Letras, como aspectos gramaticais, correntes da lingüística e introdução à literatura.

No entanto, durante as entrevistas, não mencionou-se um reconhecimento do aporte pedagógico para o curso e para a formação de professores. Manteve-se um silenciamento ao mesmo tempo que valorizavam o diferencial do currículo, dos Núcleos e da ideia de um currículo tutorial.

Além de identificar e reconhecer os saberes que permeiam o currículo do curso de Letras, tanto no Estudo de Caso como no Estudo Exploratório, esta presente pesquisa aponta a necessidade de se estudar o curso de Letras pelo olhar do campo educacional. Como foi apresentado neste trabalho, o Estado da Arte realizado por mim mostrou que não se estuda e nem se reconhece os saberes referentes à formação do curso de Letras, a não ser no campo da Linguística e da Literatura, que são saberes básicos ao ofício do docente de Língua Portuguesa.

Creio, a partir dos resultados obtidos, que a Educação tem muito a compreender e oferecer subsídios para a formação docente deste curso, seja no aspecto teórico-pedagógico, seja no prático, seja nas correntes pedagógicas de ensino-aprendizagem. Reconhece-se e exige-se do professor de Língua Portuguesa, comprovo eu como docente, que há uma cobrança aos professores de Língua Portuguesa para um ensino transformador, preparador e crítico ao trabalho com os diversos gêneros textuais e à leitura dos alunos.

A partir desta pesquisa, verifico a possibilidade e necessidade de se trabalhar com mais interseções entre a Educação e o curso de Letras. O aluno/futuro docente tem que reconhecer a importância do campo educacional teórico-pedagógico-prático para sua profissionalização. O currículo, mesmo sendo objeto de muitos estudos, no Brasil e no exterior, não fechou as possibilidades de análise, da estrutura, do que o compõe, o que ele deseja, o que o contextualiza.

Ele é realmente um objeto fundamental para uma mudança educativa, que se inicia na formação do professor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVARENGA, Fernando Marques. Uma pequena atualização para o Estado do Conhecimento da Formação Docente: Interseções entre a Formação de Professores e Currículo. 2010. 39 f. Trabalho da Disciplina Formação de Professores, Perspectivas atuais (EDU 640), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010. Não publicado.

ALVARENGA, Fernando Marques. Leitura e Formação: Interseções entre dados do PISA, Formação de Professores e Currículo. 2010. 10 f. Trabalho da Disciplina Educação Contemporânea (EDU 600), Universidade Federal de Viçosa, 2010. Não publicado.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 27-33.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo : Pioneira, 1998. p.147-178.

_____. *Etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana*. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 35-48.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: BERTICELLI, Ireno Antônio; COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Currículo: tendências filosóficas*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999. p. 159-177.

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: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 05 abr. 2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REY. Avaliação dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/cpa-ufsj/avaliacao.php>>. Acesso em: 20 de set. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação dos cursos de graduação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/> > Acesso em: 20 de set. 2011

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº 7.555 de 18 de dezembro de 1986. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei e dá outras providências.**

BRASIL. Lei 10425/02. Lei Nº 10.425, de 19 de abril de 2002. **Dispõe sobre a transformação da Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei em Fundação Universidade de São João Del-Rei, e dá outras providências.**

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.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____ (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 9 ed. RJ: Vozes, 1999. P. 49 – 63.

CARVALHO, E. A.; MORIN, E.; A religação dos saberes A construção e a transmissão do conhecimento podem ser prazerosas, criativas, híbridas. É possível rejuntar parte e todo, texto e contexto, local e global, desde que os educadores se empenhem nisso. IN: *Revista Educação Autores e tendências Pedagogia Contemporânea Currículo e Política Educacional Perspectivas críticas sobre as complexas relações entre educação e sociedade*. SP: Segmento, dez. 2009, p. 44-59

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. RJ: Vozes, 2006. P. 113 - 131

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho Docente. In: DABLEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). *Convergências e tensões no campo e do trabalho docente Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. BH: Autêntica, 2010. P.129 - 149

DUARTE, JOSÉ. B. Estudos de caso em investigação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, p.113-132, 2008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 2001. nº18, p. 35 – 40.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, março de 2002. Nº35 115, p. 139 – 154.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C.; Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 8 Ed. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abril. 2012.

GANDIN, L. A.; APPLE, M.; A educação sob a ótica da análise relacional Os intelectuais devem dar visibilidade às práticas transformadoras construídas pelos professores em sua luta diária. É crucial sistematizá-las, analisá-las, criticá-las para alcançar uma educação mais justa. IN: *Revista Educação Autores e tendências Pedagogia Contemporânea Currículo e Política Educacional Perspectivas críticas sobre as complexas relações entre educação e sociedade*. SP: Segmento, dez. 2009, p. 12 - 27

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina R. Coordenação de Pesquisa. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos*. Relatório Final: Estudos dos cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R.; Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. IN: _____ (orgs.). *Coleção Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: Ofício estável, Identidade profissional vacilante. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí : Unijuí, 2006.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leoculêa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3223-3231.

GIROUX, Henry.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.(orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. SP: Cortez, 1994. P.125 154.

KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In VALENTE, A. *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. 2. Ed., RJ: Vozes, 2000. P. 67-82.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. IN: ALARCÃO, I (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto, 1996. p.43-61.

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

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. IN: DALVA, G. R.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. RJ : DPeA, 2002. p.190-205.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e a validade nas abordagens qualitativas. In: _____ (org.). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. SP: Pedagógica e Universitária, 1986, p.45-53.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral, 5ª edição. SP: Edições Loyola, 2005, p. 195 - 203

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MISUKAMI, M. G. N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos SP: EDUFSCar, 1996. p. 59 – 91.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN:_____. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. IN: _____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. PB: Revista do GELNE. João Pessoa, 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. IN: TOMICH (orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. SC: UFSC, 2005. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

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

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, S. G. (org). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. SP: Cortez, 2009.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29, n.4, p.318- 325. 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social. IN: _____ (org.) *Métodos e Técnicas*. 3ª Ed. rev. e ampl. SP: Editora Atlas S.A, 1999. Págs. 84 – 101.

ROCHA, Décio. Reflexões sobre uma prática pedagógica: Desafios e possibilidades do Ensino/Aprendizagem de Linguística. IN: AZEREDO, José Carlos de. (org.). *Língua Portuguesa em debate Conhecimento e ensino*. RJ: Vozes, 2001, págs. 256 – 264.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora: 1995. p.65-92.

SACRISTÁN, Gimeno José. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. São Paulo : Artmed, 2008.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Fases da pesquisa científica. In: _____. SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. *Currículo*. Presença Pedagógica, V.2, n.7, p.82-84, jan/fev. 1996.

SÃO JOÃO DEL-REI. Portal Oficial da Prefeitura Municipal de São João Del-Rei. Disponível em: <http://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/?Pagina=historia>. Acessado em: 24 de jan. 2012

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 3a. Ed. BH: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10. Ed. RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação de professores e contextos sociais. Portugal: RÉS, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Resolução nº 001 de 15 de jan. 2003. (REVOGADA PELA RES 029/2010 a partir de 01/01/2011). Determina a obrigatoriedade do Projeto Pedagógico por curso; Fixa diretrizes para elaboração do PPC e dá outras providências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Comissão própria de avaliação** Relatório de Auto-avaliação Institucional, 2010. MG: São João Del-Rei, março de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Projeto de modernização curricular do curso de Letras. Coordenadoria de Letras. Janeiro de 2003

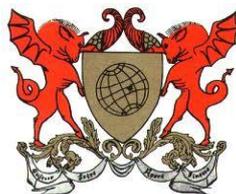
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Projeto Pedagógico do Curso de Letras. MG: São João Del-Rei, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras. Decreto Nº 42.518, de 26-10-1957

YOUNG, F. D. Michael. 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, set/dez 2011

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.117-138.

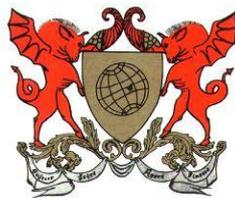
7. ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO

7.1 Roteiro de entrevista estruturada com a ex-coordenadora do curso de Letras da UFSJ.

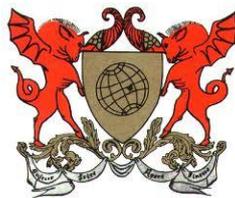
- 1) De onde vem o Currículo do curso de Letras da UFSJ?
- 2) Como foi a sua elaboração?
- 3) Foi baseado em algum outro currículo?
- 4) Seguiram alguma teoria ou teórico para a elaboração deste currículo?
- 5) Como se dá o seu funcionamento?
- 6) Ele passou por modificações? Quando? Por quê? O que buscavam?
- 7) O que dele se aproxima para uma formação docente mais contextualizada às novas demandas sociais e profissionais?
- 8) Como surgiu a idéia das Práticas Curriculares?
- 9) Elas são condizentes com as disciplinas pedagógicas?
- 10) Destaque elementos positivos e negativos deste currículo de licenciatura.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO

7.2 Roteiro de entrevista estruturada com a Professora e coordenadora do curso de Letras da UFSJ.

- 1) Como você vê este currículo do curso de Letras no contexto atual da formação de professores?
- 2) A sua organização e sistematização das disciplinas colabora para uma formação docente mais eficiente e eficaz?
- 3) Como é organizada a demanda das disciplinas ofertadas por semestre?
- 4) Estas disciplinas atendem às necessidades dos alunos de Licenciatura? Como? Por quê?
- 5) Ele passou por modificações? Quando? Por quê? O que buscavam?
- 6) Como você avalia as Práticas Curriculares no currículo?
- 7) Como os professores formadores trabalham neste currículo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO

7.3 Roteiro de entrevista estruturada com a Professora de Linguística do curso de Letras da UFSJ.

- 1) Como você avalia este currículo do curso de Letras?
- 2) Como você seleciona as disciplinas a serem ofertadas em cada semestre?
- 3) Este currículo proporciona uma interdisciplinaridade entre os saberes? De que maneira?
- 4) Como é trabalhar com este currículo?
- 5) Destaque elementos positivos e negativos deste currículo de licenciatura.

7.4 Trechos das entrevistas

Como você vê este currículo do curso de Letras no contexto atual da formação de professores?

Bom, o currículo do curso de Letras no contexto atual da formação de professores. Eu acho que o atual ele tem uma vantagem em relação aos outros, ele tem o tal do PC, que é Prática Curricular. Que é Prática Curricular? É ensinar a ensinar. Então, o fulano chega na sala de aula, ele aprende didática, ele aprende a filosofia de sei lá o que, a teoria de não sei das quantas, a estrutura com o funcionamento sei lá de que, mas ele não aprende a ensinar, arroz com feijão. Então são oficinas mesmo. Por exemplo, você tá dando aula de produção de texto, como é que você ensina produção de texto, meninos, assim, como você corrige? Aí traz o texto pra sala, aí o aluno corrige. Você está ensinando, sei lá, Sintaxe de período simples, quê que isso? É, que tipo de manual você vai pesquisar, qual o manual que seus alunos estudam nas escolas, primeiro e segundo graus. Que você acha disso? Como você ensinaria isso? Hoje você vai dar uma aula pra mim, eu quero que você elabore uma prova pra mim. Ih, essa prova sua tá caretíssima, desde a parte formal até a parte, até a parte formal, que trem embolado, você vai dar isso pro aluno, o aluno não tá entendendo nada. Então eu acho que isso é o diferencial.

Como surgiu a ideia das Práticas Curriculares?

E as práticas curriculares tem uma história, tem um histórico também. Eu tenho uma experiência de avaliadora de cursos do INEP desde 90, ainda era professora da UFMG quando comecei a ser chamada pelo MEC, não tinha o INEP ainda, era o MEC que fazia estas avaliações, e eu já tinha essa prática em diversas universidades do Brasil inteiro, já fui em lugares que você não imagina, um serviço, um trabalho muito interessante, primeiro porque eu sempre me interessei muito por currículo, e interessei muito pela formação, e segundo porque você conhece rincões do Brasil que jamais você iria se não fosse a trabalho, tipo Pedreiras, no Maranhão, sabe assim, lugares incríveis. Quando saiu essa portaria sobre a licenciatura, que obrigava as práticas curriculares, na época, em 2000, não sei se foi em 2000, acho que foi perto de 2000 que saiu, porque teve uma, quando o INEP foi criado eles criaram um curso para os avaliadores, primeiro porque informatizou a avaliação, antes era tudo a mão, informatizou, então nós precisávamos pra poder entender como lidar e inclusive entender o que se pedia, então nós fomos à Brasília, ficamos lá dois ou três dias e o curso era geral, depois dividia por área, e nesse curso, quando saiu a portaria da licenciatura, eu levantei esta questão e duas vezes em Brasília, uma vez foi num curso desse e outra vez foi numa outra reunião que o MEC chamou, a questão das práticas, o que exatamente são as práticas, como fazer com as práticas. Então, idéias eram diferenciadas e o que eu percebi na minha prática de avaliadora é que cada universidade

criou uma forma diferente de incluir a prática no seu currículo. Mas a nossa idéia da prática foi muito baseada nas respostas que eu obtive lá no INEP a respeito do que é a prática. Se você espremer numa peneira o que ficou das exigências era o seguinte: prática é prática. O aluno numa prática, ele tem que trabalhar com aquilo que ele vai fazer na sala de aula, então tudo o que se refere à atuação dele na sala de aula, é que tem que ser trabalhado nessa prática, por isso que nós tivemos a idéia de colocar as práticas, que são de 80h, pra você ver como o tutorial entra nisso, as práticas são 80h cada uma, mas o presencial da prática é só 30, as práticas são 80h, mas as aulas são, o presencial são 30h. Porque ele tem uma aula por semana com o professor, o professor dá as teorias, ele pode dar as diretrizes, o direcionamento do que fazer, as exigências, e o aluno vai produzir, ele pode produzir material, ele vai aprender a fazer o plano de aula, prática pra nós é isso, por isso é que as nossas práticas são de 80h, mas tem 30h só em presença, porque um desses, o que vem dessa idéia do aluno criar habilidade, é o aluno que tem que fazer, ele não tem que ficar escutando o professor falar, a prática, você tem que fazer um material assim, ele tem que construir o seu saber, então até na prática ele está construindo a prática dele. Uma prática ele vai aprender, uma prática que for de avaliação, ele vai aprender como fazer avaliação, é claro que ele vai ter acesso às teorias, o professor tem que orientar, ele tem que orientar e depois ele tem que cobrar, porque o material que ele vai produzir, o professor tem que dar o feedback, esse material ta bom, não ta bom, como que é isso.

Como você avalia este currículo do curso de Letras?

Conversando com a professora Magda, e depois sendo sua vice como coordenadora do curso de Letras, eu tive a oportunidade de discutir e de perceber que este currículo caminhava em uma outra direção. Às vezes eu ainda lamento estes cursos terem saído, mas hoje considero que o ganho foi muito grande e que a gente tem que ter essa capacidade para adaptar a uma nova realidade que a gente tem hoje. Na verdade, o que eu percebo, é que de uma maneira geral, os alunos, as pessoas em geral hoje, tem menos uma formação humanística geral e já tem mais uma formação especializada, então eu prefiro abandonar uma atitude saudosista, de ficar pensando antigamente é que era bom, hoje, em favor de uma visão muito mais contemporânea e pensar que a época de hoje tem uma determinada característica que nós temos que corresponder a essa característica.

Então a minha avaliação do currículo do curso de Letras é uma avaliação muito positiva, há vários ganhos, entre eles a autonomia do aluno, a gente elimina uma dependência que se tinha de um professor, no sentido de que só aquele professor dava fonética, então se não existe o professor, se ele sai, se a gente fica sem a vaga, a gente deveria de ter aí, a gente tem um problema muito grande nesse sentido. E a terceira coisa que é a flexibilidade no sentido de

adaptar às novas demandas. Por exemplo, no próximo semestre eu vou oferecer uma disciplina de terceiro período. Essa disciplina, Introdução aos Estudos Linguísticos, se chamava Estudos do Léxico. Conversando com o núcleo de Português, e eu questionando, já que eu estava assumindo uma disciplina que era outro professor que ministrava, que está afastado pra pós-doutoramento, a gente percebeu que esta disciplina estava batendo conteúdo com Semântica. E como a gente diagnosticou que esse grupo está deficitário em termos de redação, eu propus, o núcleo aceitou, que a gente substituísse esta disciplina pela disciplina de Prática Textual. Então não há perda nenhuma, os alunos vão fazer esta disciplina, enquanto nós achamos que ela atende uma demanda do curso, do perfil dos alunos. Então pra mim a avaliação é muito boa nesse sentido, e é um currículo que permite à gente também atender ao próprio perfil dos professores. Se nós temos aqui um professor que é especialista numa área, que o núcleo julga interessante pra se oferecer, que seja oferecida. E eu chamo de efeito colateral desse currículo, que eu acho que é muito bom, é porque tirando o núcleo das disciplinas iniciais, que a gente acaba oferecendo um núcleo básico, todas as outras, elas são de alguma forma optativas, já que o aluno tem que fazer um número de horas daquele determinado domínio, então isso permite que o aluno que teve aula com um determinado professor, no primeiro ciclo, e que não tenha se adaptado à metodologia dele, não tenha se identificado com a sua proposta, que ele não faça novamente as disciplinas com aquele professor, evitando aquele desgaste de você ser obrigado a trabalhar com um professor com o qual você não tem uma afinidade intelectual e acadêmica muito grande.