



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CCHA – CAMPUS IV - DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO FORMATIVO DOS
LICENCIANDOS EM LETRAS**

JULIANA DAYSE PEREIRA DA COSTA

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2014

**O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO FORMATIVO DOS LICENCIANDOS
EM LETRAS**

JULIANA DAYSE PEREIRA DA COSTA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Orientadora: Ms. Benedita Ferreira Arnaud

Catolé do Rocha – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C837t Costa, Juliana Dayse Pereira da.

O trabalho docente e o processo formativo dos Licenciandos em Letras [manuscrito] : / Juliana Dayse Pereira da Costa. - 2014.

27 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Benedita Ferreira Arnaud, Departamento de Letras e Humanidades".

1. Trabalho docente. 2. Processo formativo. 3. Licenciatura em Letras. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

**O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO FORMATIVO DOS LICENCIANDOS
EM LETRAS**

JULIANA DAYSE PEREIRA DA COSTA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades – CCHA/CAMPUS IV da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras.

APROVADO EM: 23 de julho de 2014.



Profª Ms. Benedita Ferreira Arnaud
Orientadora - UEPB/CAMPUS IV



Prof.º Esp. José Marcos Rosendo de Sousa
Examinador – UEPB/CAMPUS IV



Profª Dra. Vaneide Lima Silva
Examinadora - UEPB/CAMPUS IV

Catolé do Rocha – PB

2014

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida, para que eu pudesse através da educação mostrar que somente o estudo é quem transforma a vida do ser humano. Também dedico aos meus pais (**JOÃO MARIA** e **SUELI**) em especial à minha mãe que incansavelmente lutou por minha educação, não deixando que eu desistisse diante dos obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela oportunidade de viver, pois fui presenteada por ele ao passar vestibular e ter conhecido tantas pessoas maravilhosas no decorrer dessa doce experiência.

Agradeço também **aos meus familiares queridos** que não estão entre nós, pois Deus os chamou para o céu, Minha amada **tia Ceição**, que com seu sorriso e suas brincadeiras fazia com que tudo ficasse mais leve, as minhas duas **avós Zulmira e Ana** as quais me ensinaram a respeitar e amar o próximo e que em toda minha vida estudantil me ajudaram, me acolhendo em seus lares, me dando carinho e compreensão; enfim, agradeço a todos familiares que de forma direta ou indireta colaboraram para que eu realizasse um grande sonho de vida.

Aos meus pais, Sueli e João Maria, dois guerreiros que dedicam suas vidas à família, para que nunca faltasse a mim e aos meus irmãos o pão material, o amor, a paz, a saúde, a união, a fé e a solidariedade ao próximo.

A minha mãe Sueli, que na minha infância dedicou-se exclusivamente para que eu tivesse uma educação de qualidade. Apesar das dificuldades, não desistiu nem tão pouco permitiu que ficássemos sem estudar e se hoje estou apresentando este trabalho é por causa da sua força e amor incondicional de mãe, que fez com que eu chegasse até aqui.

Agradeço também **ao meu namorado Laísio**, que no decorrer destes quatro anos de curso estive ao meu lado, apoiando-me com palavras de entusiasmo e carinho, pois sem o apoio de pessoas como ele o caminho teria sido mais árduo.

A minha querida **amiga Daiana Targino**, que através de seus conselhos e indicações acadêmicas contribuíram muito para a conclusão deste trabalho, sem os quais não teria sido possível a execução de um bom artigo, obrigada grande amiga.

Um abraço **aos grandes amigos e colegas** que conheci na vida acadêmica, pois foi com eles que trocamos experiências, conhecimentos e adquirimos boas e novas amizades: Daiana, Robelha, Paulo Roberto, Valdete , Geilma, Francisca Paula, Gilmara, Jaionara, Alcivania, Heloisa, Jackeline, José Tiego e a todos os outros que não pude citar, desejo felicidades à todos.

Agradeço a minha **orientadora Benedita Ferreira Arnaud** (Dinha), a quem com muito carinho dedico o desfecho de uma das páginas mais importantes da minha vida: a conclusão do meu curso. Agradeço imensamente pelas orientações essenciais para a formulação deste artigo, sem as quais não teria conseguido fazê-lo tão bem. Obrigada por tantas vezes que atendeu aos meus chamados por telefone, e-mail e pessoalmente nos intervalos e nunca se omitiu em me ajudar. Agradeço também aos demais professores do curso de letras, que contribuíram através de seus ensinamentos para minha formação acadêmica.

Agradeço também a banca examinadora nas pessoas do **Profº José Marcos Rosendo** e a **profª Drª Vaneide Lima** pelas contribuições acadêmicas proporcionadas, não somente neste trabalho, mas no decorrer deste curso que tanto almejei.

TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO FORMATIVO DOS LICENCIANDOS EM LETRAS

COSTA, Juliana Dayse Pereira da
Licencianda em Letras - UEPB/CAMPUS IV

ARNAUD, Benedita Ferreira
ProfªMs. Orientadora - UEPB/CAMPUS IV.

RESUMO

Objetivamos com este trabalho discorrer sobre o trabalho docente e o processo formativo dos licenciandos em letras. Definimos como objetivo geral, analisar as teorias e políticas educacionais direcionadas ao processo formativo do licenciando em letras com vistas a capacitá-lo para o trabalho docente. Como objetivos específicos, procuramos identificar as necessidades formativas do licenciando, bem como destacar aspectos essenciais do currículo do curso de Licenciatura em Letras/UEPB/Campus IV que atendam a estas necessidades formativas. O trabalho se apóia em: Nóvoa (1995); Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002) entre outros. Utilizamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais. Para este fim lançamos mão do PPP do curso de Letras e pesquisa documental, a exemplo da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM. Nossas conclusões se encaminharam no sentido de que os fundamentos do trabalho docente requerem um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário que não deve ser somente de responsabilidade do professor em formação e em exercício de suas funções docentes, mas de condições estruturais efetivas para que este trabalho se desenvolva a contento e que de fato promova a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Trabalho docente; processo formativo; licenciatura em letras.

ABSTRACT

Work we aim to discuss the teacher's work and the formative process of undergraduates in letters. Defined as a general goal, analyze the educational theories and policies directed to the formative process of licensing in letters in order to enable him to teaching. As specific objectives, we sought to identify the training needs of licensing, as well as highlighting key aspects of the curriculum of Bachelor in Arts / UEPB / Campus IV that meet these training needs. The work is supported by: Nóvoa (1995); Lessard and Tardif (1991); Lessard (1991) among others. We used as a methodological approach to literature search and analysis of official documents. To this end we used a PPP Travel Letters and official documents, such as the LDB - Law of Guidelines and Bases of National Education and the National

Curriculum Parameters of Secondary Education - PCNEM. . Our conclusions were heading towards the fundamentals of teaching require a range of knowledge, skills and abilities necessary to your daily greeting that should not only be the responsibility of the teacher in training and in performing their teaching duties abilities, but the structural conditions effective for this work to develop satisfactorily and that in fact promotes student learning.

Keywords: Teacher work; formative process; degree in letters.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as teorias educacionais, bem como as políticas públicas no tocante ao trabalho docente têm apontado para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Verifica-se uma preocupação com a formação inicial do professor no sentido de estimular o pensamento sobre diferentes modos e estratégias que melhor correspondam às configurações profissionais, buscando entender as outras tantas dimensões que envolvem sua prática.

A análise da literatura educacional aponta para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos anos 90, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador (PEREIRA, 2006, p.51).

No tocante, especialmente, aos licenciandos em letras é imprescindível uma formação inicial que possibilite aos futuros profissionais contato com as teorias e práticas significativas e reflexivas sobre a finalidade e os conteúdos do ensino da língua materna que encaminhe o aluno a desenvolver com eficiência sua comunicação e expressão.

No intuito de aprofundar essa discussão surge o interesse em realizar essa pesquisa que tem como tema: O Trabalho Docente e o Processo Formativo dos Licenciandos de Letras. Procuramos abordar questões sobre a profissionalização e a formação de professores relacionados com os saberes docentes.

Neste sentido, definimos como objetivo geral analisar as teorias e políticas educacionais direcionadas ao processo formativo do licenciando em letras com vistas a capacitá-lo para o trabalho docente. Como objetivos específicos, procuramos identificar as necessidades formativas do licenciando, bem como

destacar aspectos essenciais do currículo do curso de Licenciatura em Letras/UEPB/Campus IV que atendam a estas necessidades formativas.

Utilizamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica e análise de documentos oficiais. Segundo Marconi e Lakatos (1992, p.43-44), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade, segundo o autor é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações (LAKATOS, 1992, p.43-44).

Para a pesquisa bibliográfica recorreremos às contribuições de Nóvoa (1995); Tardif e Lessard (1991); Lessard (1991) entre outros. Para a análise documental lançamos mão do PPP do curso de Letras e documentos oficiais, a exemplo da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

Para atender aos propósitos de nosso trabalho apresentamos considerações acerca dos significados e significações do trabalho docente; o processo formativo do licenciando que se dá na formação inicial, bem como a discussão sobre a formação continuada como meio para suprir lacunas da formação inicial. Fizemos um recorte sobre as proposições legais para a formação de professores, analisamos aspectos curriculares do curso de letras, e por fim, apresentamos os saberes docentes necessários ao licenciando em letras, conforme indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Esperamos que este estudo contribua com alguns esclarecimentos sobre o início da formação docente que se efetiva nos cursos de licenciatura, bem como, instigar análises mais amplas acerca da formação oferecida no Curso de licenciatura em letras/UEPB/CAMPUS IV frente as necessidades formativas exigidas pelo atual contexto.

1. O TRABALHO DOCENTE – SIGNIFICADO E SIGNIFICAÇÕES

Pretendemos tratar neste trabalho a docência não como uma ocupação periférica ou secundária, mas como um trabalho que constitui uma das principais chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade. Ainda é válido

ressaltar que a docência é uma das mais antigas profissões, tão antiga e importante quanto à medicina e o direito. Por isso essa entrada na carreira, de acordo com Tardif (2002, p.11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. O qual que é muito desvalorizado em alguns países, ou até mesmo pela própria escola.

É importante discorrer sobre o entendimento que temos a respeito dos sentidos e significados do trabalho docente. Para tanto nos apoiamos no pensamento de Gohn (2005). A autora nos esclarece que sentido é direção, orientação, rumo, destino que conduz os desdobramentos. Porém, antes de produzir desdobramentos, passa por um processo subjetivo, à medida que desvela o significado e situações com que se defronta. Significado é como algo que se define para os sujeitos em ações coletivas, os significados são aprendidos, apreendidos e socializados. Daí surgem os questionamentos sobre o porquê ser e permanecer professor e professora.

Tardif (2002) considera o início da carreira como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional.

Podemos perceber que é nos primeiros anos de prática profissional que o docente desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho. Entre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência, destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores, o isolamento, a dificuldade em transmitir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992).

Ao dialogar com esta questão, Veenman (1988) esclarece os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina; estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos, relacionamento com pais, alunos e comunidade, preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo físico e mental. Desse modo, algumas vezes a docência é

adotada como um “artesanato”, ou seja, a arte que é aprendida no tato, realizada principalmente por reações em partes refletidas em diferentes contextos cotidianos.

Estamos em uma profissão com ampla atuação e função, considerando isso, o reconhecimento social é uma das preocupações postas à categoria docente, pois, a nossa profissão é atribuída grandes responsabilidades e exigências.

Quando se fala de problemas no início da carreira abre-se um leque de questionamentos. São muitos os fatores que nos fazem desacreditar do trabalho docente. Hoje é raro um estudante dizer que quer ser professor, pois essa desvalorização começa dentro da própria escola. É comum professores demonstrarem que não estão satisfeitos com a profissão e com seu ambiente de trabalho. Questões como violência em sala de aula, baixa remuneração, extensa jornada de trabalho, condições físicas das escolas, entre outros, são fatores impactantes que causam desestímulo a profissão docente.

A docência se desenvolve num espaço muitas vezes já organizado que requer constante avaliação. E se realiza também de acordo com um processo do qual provêm certos resultados, dentre eles objetivos, conhecimentos e tecnologias, os quais são componentes da docência entendidos como trabalho proveitoso.

Nessas disposições, fica claro que os fundamentos do trabalho docente requerem um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, bem como condições estruturais efetivas para que este trabalho se efetive.

2. O PROCESSO FORMATIVO INICIAL E LEGISLAÇÃO PERTINENTE: SUPORTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Enquanto organização de trabalho, a Escola serve como referência parcial ou implícita para a discussão da didática, do currículo, das disciplinas ou das estratégias de ensino. O primeiro artigo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) define a educação como o conjunto dos processos formativos que se “desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

De acordo com Behrens (2005) a escola treina os alunos para a máquina do sistema social, para serem competentes para o trabalho. É a modeladora do comportamento humano, através de técnicas. As quais os professores iniciantes estão aptos a aprender, pois falar de formação docente é falar da qualidade de profissionais que as academias estão formando e de quanto é árdua a tarefa de ensinar a ensinar então veremos a problemática acerca da qualificação por muitos ângulos que nos fará identificar onde podemos melhorar e/ou corrigir falhas, para que tenhamos resultados significativos. A ideia de qualificação faz parte da linguagem usual entre os atores do campo da educação e comumente costuma ser relacionada a títulos, diplomas e certificados (DEMAILLY, 1987).

A formação inicial como preparação profissional deve possibilitar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos possibilitando-os a experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar no contexto educacional. Neste sentido, as Instituições formadoras devem estimular o futuro profissional da educação a investir na própria formação, bem como dar apoio e condições para que esta formação se efetive.

Com relação à legislação pertinente acerca da formação docente, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 as incumbências na formação de professores de crianças, adolescentes e adultos. A Lei traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos.

No Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento,
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996)

Esse artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN apresenta indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, responsabiliza o professor pela aprendizagem do aluno—inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem—, toma como referência na definição de suas responsabilidades profissionais o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor. Neste caso, não é mais suficiente que um professor ensine esse, terá que ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno e associar o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola e ampliar a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

A LDBEN também inclui um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Este capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A LDBEN adverte que é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. Neste sentido, orienta a construção coletiva de experiências significativas de aprendizagem e a associação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo. A Lei define por meio de dois Artigos os tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de

formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Percebemos nestes artigos da Lei a ampliação das alternativas de espaços ou modelos institucionais. É o princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos da LDBEN presente no capítulo da formação de professores.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA, A NECESSIDADE DA CONTINUIDADE DO DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS CONSTRUÍDAS E PRÁTICAS VIVENCIADAS

Sendo assim, o professor ao concluir sua formação inicial, esse deve buscar a formação continuada que tem por finalidade “amarrar” as ideias formuladas na formação inicial. Esta formação é de extrema importância, possibilita ao docente, principalmente em início de suas funções docentes “lidar” com as novidades e os desafios da escola atual, bem como, solucionar as lacunas deixadas pela formação inicial nos cursos de licenciaturas, assim como atender as necessidades e expectativas emergenciais e até mesmo conflitantes para as quais o docente precisa rapidamente se organizar e atender no contexto educacional.

Segundo Moita (1995, p.115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação”; com isso, não podemos desconsiderar o percurso pessoal e profissional dos professores, muito pelo contrário, este percurso faz parte de seu desenvolvimento profissional.

Entende-se que a formação continuada deve preparar o professor para “lidar” com as novidades e os desafios na nova escola atual, sendo assim essa formação deve proporcionar uma busca de novos caminhos e procurar solucionar as lacunas deixadas pelos cursos de licenciaturas.

Tardif (2002) afirma que a formação continuada para professores tem um conhecimento plural, pois engloba diferentes ideias, aprendizados e experiências profissionais. Dessa forma, o autor nos informa que a verdadeira formação continuada dos professores não deve ser construída por meios técnicos de

aprendizagem, mas sim, através da prática diária que cada docente vem construindo ao longo de seus conhecimentos e experiências, sejam profissionais ou pessoais.

Para Shigunov Neto e Maciel (2002) é necessário em nossa sociedade um novo profissional acadêmico que esteja atento a formação continuada e que desenvolva na educação um pensamento reflexivo e crítico sobre diferentes saberes e experiências. Desse modo então esses professores passam a absorver outros pensamentos, que influenciarão no seu modo de agir e ser em sua realidade escolar. Modo esse que possibilita o desenvolvimento e execução de novas potencialidades profissionais e pessoais, haja vista que esse dois modos, tanto os saberes, quanto as experiências, formam juntos uma ligação intrínseca das práticas educativas que serão transmitidas pelos professores.

Sendo assim, Nóvoa (1991) explicita que: A formação de professores pode desempenhar um importante papel na profissionalidade docente, estimula a necessidade de uma cultura profissional entre os professores e uma organização da escola, sem esquecer-se do desenvolvimento pessoal.

É válido salientar que as formações continuadas muitas vezes não contemplam os dois últimos aspectos (organização da escola e o desenvolvimento pessoal do profissional), pois as formações “limitam-se” na profissionalização específica, deixando de lado os aspectos como o saber docente e o ciclo da vida profissional que juntos formam um profissional flexível, que reflete tudo a seu redor, além disso, forma um ser crítico e “preparado” para a reflexão das práticas para (re) construção da educação e de sua identidade pessoal e profissional na qual é dedicado nosso estudo.

Essa reflexão crítica da educação a qual nós professores estamos inseridos poderá ser nosso caminho para manter o diálogo entre as teorias construídas e as práticas que devemos problematizar ao longo da vida profissional. Esses desdobramentos e possibilidades, conforme Pimenta (2008, p. 44), coloca em evidência que estamos nos referindo a uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização

dos espaços de ensinar e aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens.

4. OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. Cotidianamente, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. As discussões em pauta incidem sobre as novas concepções de educação, a necessidade de revisões e atualizações concernentes as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas, condições de trabalho e, sobretudo dos saberes necessários à prática docente. O saber profissional, de acordo com Tardif (2002, p.60), é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional.

O autor ressalta a importância da formação docente e dos conhecimentos práticos do professor, elementos esses, segundo ele, fundamentais, pois possibilita ao futuro profissional discernir os impasses do dia a dia em sala de aula, visto que o que é ensinado na academia nem sempre retrata a realidade vivida.

Sobre a questão específica dos saberes docentes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) enfatizam que estes saberes originam-se de quatro fontes: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes profissionais e saberes da experiência, e argumentam sobre a necessidade dos programas de formação darem maior relevância aos saberes da experiência, pois os mesmos constituem-se fonte de referência para a prática docente. É a soma destes saberes que formulam a especificidade da profissão do professor, que é a da articulação do ensino-aprendizagem e é meio de interação de todas as experiências vividas e compartilhadas. Essa prerrogativa legal constitui-se como critério de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas.

Na universidade é comum o debate e a defesa da ideia de mudanças e melhorias na educação e na escola. Esse debate é de suma importância, pois incide sobre as condições do trabalho docente que não deve se restringir a adaptação de normas, regras, que na maioria das vezes impossibilitam o professor aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos.

Devemos analisar neste tópico a iniciação da docência não como uma experiência de repetição, mas como um processo de aprendizagem. O qual que se desdobra na convivência diária, na experiência e nos desafios que são postos e que apenas foram previstos na graduação.

Freire (1996, p. 38) nos mostra a postura que o aluno em fase de aprendizagem da docência deve assumir.

Na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Neste sentido, o professor deve ser antes de tudo um movedor da ação pela construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades tanto intelectuais como afetivas e criativas de cada indivíduo. Mas para que isso se torne possível é necessário que o professor deixe para trás os modelos prontos, como por exemplo, a cópia, a reprodução e transmissão pura do conhecimento como se o professor fosse o único detentor do mesmo e o alunado uma “tábua rasa” sem levar em consideração seu conhecimento prévio ou experiências vividas. Popper (1975, p.74) analisa esta questão da seguinte forma.

A teoria da tábua rasa é absurda: em cada estágio da evolução da vida temos de supor a existência de algum conhecimento sob a forma de disposições e expectativas. Posto isso, o aumento de conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio, quer alterando-se, quer destruindo-o. O conhecimento não parte nunca do zero, pressupõe sempre um conhecimento básico-que se dá por suposto num momento determinado. Surgem do choque entre as expectativas inerentes ao nosso conhecimento básico e algumas descobertas novas, como observações ou hipóteses sugeridas por eles.

São explicitadas pelo autor duas vertentes: a do aluno, que nunca deve ser desconsiderado perante suas experiências e a do professor como único detentor de

conhecimento, pois ao usar esse método, a prática pedagógica centra-o como fonte única de conhecimento criando e mantendo um vínculo de dependência pressupondo a tarefa da escola que é a construção do conhecimento autônomo.

Morin (2002, p.39) esclarece que a escola não deve ignorar o conhecimento prévio que as crianças vão construindo no convívio com os familiares, nas relações com amigos, no contato com as tecnologias de comunicação que hoje estão no auge e que é mais uma ferramenta de conhecimento, pelos quais formam conhecimentos por meio de suas observações dentre outras experiências.

4.1 O Currículo do Curso de Licenciatura em Letras – algumas considerações

Nossa intenção neste espaço é tecer algumas considerações acerca do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras/UEPB/CAMPUS IV destacando aspectos essenciais para o entendimento de como se dá o processo formativo do licenciando. O *Campus IV* da Universidade Estadual da Paraíba está localizado na cidade de Catolé do Rocha, situado na Mesorregião do Sertão Paraibano. Criado a partir da Resolução/UEPB/CONSUNI/21/03 de 19 de Agosto de 2003.

É válido salientar que a Universidade Estadual da Paraíba tem procurado refletir sobre sua história e tem consciência de que para se firmar como Universidade da Paraíba precisa expandir seus *Campi* nas diversas regiões carentes para que todos tenham acesso a cursos superiores. A Universidade Estadual da Paraíba toma consciência de que a cidade de Catolé do Rocha e adjacências padecem da falta de opções acessíveis para o estudo em nível superior, fundando a UEPB CAMPUS-IV para dar suporte aos licenciandos de Letras desta região.

O Curso de letras organiza-se em regime escolar Seriado Semestral com 02 (duas) entradas, com habilitação em Língua Portuguesa e carga horária de 3.600 horas com funcionamento no turno diurno. A integração curricular deverá ser cumprida no tempo mínimo de 3,5 (três anos e meio) e no Máximo de 5,5 (cinco anos e meio).

Tomando por base o projeto vigente no Campus IV o curso tenta atender as necessidades desta habilitação, para tanto se propõe a:

Ampliar o número de vagas na universidade pública possibilitando maior atendimento à população; promover o estudo da língua interdisciplinarmente, buscando o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo sobre as linguagens, sobretudo a verbal, em suas modalidades escrita e oral, respeitando a diversidade de variedades e registros; articular a prática de ensino com o estágio supervisionado, este como um resultado prático daquele, visto que a prática deve acontecer não apenas nos períodos finais do curso, mas ao longo dele, mantendo-se sempre a concepção de que o estágio supervisionado consiste em um processo que possibilita ao aluno a reflexão sobre a sua atuação profissional em um ambiente institucional de trabalho, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado, cujo objetivo principal é desenvolver atividades próprias de sua área profissional, ou seja, o ensino. Dentre outros projetos desenvolvidos por esta instituição de ensino superior (PPP/LETRAS, p. 05).

Quanto aos pressupostos filosófico/metodológicos, a comissão reformuladora deste projeto utiliza as Resoluções UEPB/CONSEPE/13/2005 que regulamenta a elaboração e reformulação dos currículos dos cursos de graduação e define carga horária e metas dos Componentes Curriculares Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UEPB, respectivamente e seguindo estas resoluções o curso de Letras Campus-IV atende a mais de 10(dez) anos preparando e formando profissionais da área de Língua Portuguesa com resultados significativos para toda região de Catolé do Rocha e sociedade, que ganhará profissionais qualificados, haja vista que alguns desses alunos ao ingressarem no ensino superior enriquecem sua cidade, pois estes profissionais na área de Língua Portuguesa oferecerão aos seus conterrâneos o contato direto e indireto com os pensamentos críticos-reflexivos através do ensino.

Quanto aos objetivos, o curso de Letras tem como objetivo geral formar profissionais da Área de Letras competentes para a ação pedagógica de professor/pesquisador envolvido politicamente com ações que o dimensionem numa perspectiva humanística, científica e cultural, consciente de seu papel de orientador da aprendizagem, com posicionamento crítico a respeito de si próprio e da realidade circundante. Neste sentido, o curso de Letras do Campus-IV tem também o intuito de agregar os conhecimentos teóricos oferecidos aos conhecimentos práticos vivenciados por seus alunos no decorrer da graduação.

Com relação ao Campo de Atuação Profissional, os licenciandos de Letras terão como campo de profissionalização: o magistério regular de ensino fundamental e ensino médio; ensino instrumental de línguas; revisão de textos acadêmicos (monografias, dissertações, teses) e outros; análise e (con) versão de textos (no

caso de línguas estrangeiras); interpretação, redação e editoração de novas tecnologias e mídias eletrônicas; assessoramento a empresas no que diz respeito a oratória, redação técnica, revisão, dentre outros.

4.2. Saberes docentes necessários ao licenciando de letras frente à organização do ensino por competências e habilidades no Ensino Médio

Analisaremos a seguir como podem ser construídas as competências básicas para que os professores executem seu trabalho significativamente, sendo que esse trabalho se divide em dois pontos: os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos.

Como bem sabemos, os conhecimentos teóricos são os que adquirimos na academia e os conhecimentos práticos são os que desenvolvemos ao longo da vida profissional. Estes somados com os conhecimentos prévios dos alunos contribuem para um conhecimento significativo.

Na década de 1990, surgiram diferentes documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) – PCNs. Nesses documentos, o ensino dos conteúdos conceituais é substituído para o desenvolvimento de competências e habilidades. A justificativa apresentada era a de que, além da questão conceitual, era necessário aos alunos o desenvolvimento de atitudes, valores, comportamentos, ética, entre outras dimensões. Os conteúdos disciplinares do currículo permaneceram na nova proposta.

Conforme as Bases legais dos PCNEM, competências referem-se à:

capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num

contexto democrático. (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Macedo (2006, p. 21) define competências e habilidades como “o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio. Para o autor significa [...] uma estrutura que coordena, articula – de modo interdependente – diversos fatores”.

Traduzindo as definições do autor para o campo profissional, o professor desenvolve a competência de ser um bom profissional quando mobiliza os conhecimentos conforme o contexto, a necessidade e o momento.

Quanto especificamente, as habilidades, Macedo (2006, p. 20) explica que são:

[...] conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. [...] As habilidades referem-se, especificamente, ao plano do saber fazer e decorrem diretamente ao nível estrutural das competências (básico, operacional e global) já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Nessa perspectiva podemos destacar as habilidades dos alunos como algo próprio, ou seja, quando aplicamos em sala de aula um texto, que requer do mesmo leitura, interpretação e análise, possibilitamos à esses o “fazer pensar”, pois esses alunos utilizaram das habilidades cognitivas para executar a atividade proposta, sem deixar de explorar sua competência na leitura, na escrita e na interpretação, além disso, ligamos esse ponto positivo à intertextualidade que contribui com as demais disciplinas.

Analisando essa questão Tardif (1992) aponta que: O que constitui a especificidade do ensino é que ele se trata de um “trabalho interativo”. O autor nos esclarece que o professor alia as competências, as atitudes e habilidades para que essas sejam atribuídas ao trabalho docente voltado para a progressão do ensino qualitativo através da especificidade da disciplina. Ressalta ainda que “os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a soluções de problemas, a realização de objetivos em um contexto. Em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no

sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor”.

Os PCNEM apresentam as competências e habilidades correspondentes à área de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio. Estas são relativas a representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural (BRASIL, 2000).

Já o licenciando do Curso de Letras deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica. Neste sentido, o PPP do referido curso menciona não só as competências e habilidades, mas também as atitudes que o aluno deve desenvolver. Estas são:

- a) capacidade de vivenciar experiências novas como professor/pesquisador;
- b) competência intelectual: domínio de um repertório lingüístico e metalingüístico capaz de torná-lo apto para desenvolver suas funções, entre as quais ensino, pesquisa, interpretação, tradução, revisão, dentre outros;
- c) capacidade de analisar e interpretar textos dos mais variados gêneros, nas diversas modalidades de variedade e registro, com ênfase na modalidade culta;
- d) capacidade de repassar o conhecimento da linguagem tanto do ponto de vista da estrutura-organização do texto, do parágrafo, da frase, da palavra-quanto de suas manifestações discursivas.
- e) habilidade de favorecer a abordagem crítica-reflexiva da linguagem literária bem como das obras e autores mais representativas de cada língua e de cada época, enfatizando a literatura contemporânea e local (PPP, p. 8).

A leitura que fazemos com relação a este aspecto é que a formação do profissional de letras deve se encaminhar no sentido de que estes adquiram os saberes docentes necessários, frente à nova organização do ensino por competências e habilidades. Esta formação deve ultrapassar a base específica. O aluno graduando deve estar apto a atuar interdisciplinarmente e em áreas afins. Pelas indicações contempladas no PPP, deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a sua formação universitária.

Neste sentido, as competências e habilidades estarão a serviço das necessidades dos alunos da Educação Básica, possibilitando a diversidade de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos, conforme delineamos nos nossos objetivos, suscitar reflexões acerca das teorias e políticas educacionais direcionadas ao processo formativo do licenciando em letras, procurando identificar suas necessidades formativas.

Para atender aos propósitos de nosso trabalho apresentamos considerações acerca dos significados e significações do trabalho docente; o processo formativo do licenciando que se dá na formação inicial, bem como a discussão sobre a formação continuada, complemento da inicial. Fizemos um recorte sobre as proposições legais para a formação de professores, analisamos aspectos curriculares do curso de letras, e por fim, apresentamos os saberes docentes necessários ao licenciando em letras, conforme indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

As constatações obtidas neste sentido foram as de que a docência tem o seu significado próprio, é algo que se define para os sujeitos em ações coletivas. Os significados devem ser aprendidos, apreendidos e socializados, sendo essas ações coletivas o verdadeiro ponto de partida, sentido da docência que é suscitada dia a dia, por meio da prática em sala de aula.

Quanto ao processo formativo inicial adquirido na academia, esta é a “chave” que abre as demais portas, visto que o docente no decorrer da carreira se depara a cada dia com uma experiência diferente. Neste sentido, deve estar aberto às mudanças e evoluções que ocorrem, bem como acompanhá-las. Uma vez que o professor ao concluir sua formação inicial, esse deve buscar a formação continuada que tem por finalidade “amarrar” as ideias formuladas na formação inicial. Esta formação é de extrema importância, pois possibilita ao docente, principalmente em início de suas funções profissionais “lidar” com as novidades e os desafios da escola atual, bem como solucionar as lacunas deixadas pela formação inicial nos cursos de licenciaturas, assim como atender as necessidades e expectativas emergenciais e

até mesmo conflitantes para as quais o docente precisa rapidamente se organizar e atender no contexto educacional.

No que se refere à Legislação pertinente a formação, esta adverte que é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. Neste sentido, orienta a construção coletiva de experiências significativas de aprendizagem e a associação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo.

Com relação aos saberes docentes, as indicações dos autores nos mostram que é a partir da soma destes saberes que são formuladas a especificidade da profissão do professor que é a da articulação do ensino-aprendizagem, com o meio de interação de todas as experiências vividas e compartilhadas. Advertem-nos também que os saberes dos docentes se referem muito mais as representações concretas, específicas e de práticas orientadas para o controle das situações, a realização de objetivos em um contexto.

Quanto aos saberes docentes indicados como necessários ao licenciando de letras frente à organização do ensino por competências e habilidades no Ensino Médio, estes devem estar a serviço das necessidades dos alunos da Educação Básica, possibilitando a estes a diversidade de conhecimentos.

Nossas considerações finais se encaminham no sentido de que os fundamentos do trabalho docente requerem um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário que não deve ser somente de responsabilidade do professor em formação e em exercício de suas funções docentes, mas de condições estruturais efetivas para que este trabalho se desenvolva a contento e que de fato promova a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. (Acesso em: 28 de maio de 2014).

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAMAILLY, Lise (1987). “La qualification ou La compétence professionnelle des enseignants”. Sociologie du Travail, n. 1 , PP. 59-69. In: **O trabalho dos professores: Saberes, valores, atividade**/Wanderson Ferreira Alves. –Campinas, Sp: Papirus, 2010. – (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996, col. Leitura.

GOHN, Maria da Glória. **O Protagonismo da Sociedade Civil**. Movimentos Sociais, ONGs e redes Solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005, p. 13-28.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ªed. p.43 e 44.

MARCELO, C. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto - Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. [Org.]. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

_____. Concepções e práticas de formação de professores: In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro.1991.

_____. Concepções e práticas da formação contínua dos professores; in: NÓVOA. A. (org.) **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & Evandro Ghedin. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

POPPER, Karl Raymond. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: EDUSP, 1975.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber- esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n .4,1991.

TARDIF, M; LESSARD,C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALLI, L. Reflective education cases and critiques. New York: State University of New Press, 1992. In: LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação, São Carlos/ SP, Edição: 2004 – Vol. 29 – N° 02

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de La formación inicial. In: VILLAR, A. (Coord.) Prespectivas y problemas de La función docente. Madrid: Narcea, 1998. In: LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação, São Carlos/ SP, Edição: 2004 – Vol. 29 – N° 02