



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA
LÍNGUA E FUNCIONAMENTO TEXTUAL-DISCURSIVO**

LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHAES DE MOURA

**MAPEANDO OS SABERES DOCENTES NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
OLHAR SOBRE OS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
LETRAS E DE PEDAGOGIA**

CAMPINA GRANDE-PB

2014

LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHAES DE MOURA

**MAPEANDO OS SABERES DOCENTES NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
OLHAR SOBRE OS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
LETRAS E DE PEDAGOGIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo da Universidade Estadual da Paraíba, CELIP IV, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista

Orientadora: Dr^a Maria de Fátima Alves

CAMPINA GRANDE-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.

929 Moura, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de
Mapeando os saberes docentes na formação inicial de
professores [manuscrito] : um olhar sobre os projetos / Lucielma
de Oliveira Batista Magalhães de Moura. - 2014.
53 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Princípios Organizacionais
da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves,
Departamento de Educação".

1. Formação de Professores 2. Saberes Docentes 3. Letras 4.
Pedagogia I. Título.

21. ed. CDD 371.12

LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHAES DE MOURA

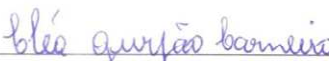
“MAPEANDO OS SABERES DOCENTES NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
OLHAR SOBRE OS POJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS E DE
PEDAGOGIA”

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Princípios Organizacionais da Língua e
Funcionamento Textual-Discursivo da Universidade
Estadual da Paraíba, CELIP IV, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 13/06/2014



Profª Drª Maria de Fátima Alves (UFCG)
(Orientadora)



Profª Ms. Cléa Gurjão Carneiro (UEPB)
(Examinador interno)



Profª Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)
(Examinador externo)

Dedico este trabalho à minha doce Ana Letícia a qual me acompanhou por dois meses de aula, com apenas três meses de vida, e posteriormente sofreu minha ausência nos momentos de estudo.

AGRADECIMENTOS

É preciso registrar para que a presente memória não venha a fazer parte do esquecimento. As palavras vão-se com o tempo e por isso, incompatíveis com a verdadeira gratidão, que é eterna.

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela coragem, força, sabedoria, paz e saúde de todos os dias; pela vida dos meus pais, filha, esposo, irmãos e demais familiares, que são os grandes motivos de eu querer conquistar sempre mais. Sem esquecer da contribuição especial de Euriston (marido), Zuleide (sogra), Allyne (prima), Larissa (prima) e Clarissa (cunhada) os quais não mediram esforços para me acompanhar, no período de amamentação de Ana Letícia, em algumas tardes de aula.

Agradeço ao meu marido Euriston e à minha filha Ana Letícia por terem compreendido minha ausência.

À Jeruza pelo carinho e cuidado dispensados à Ana Letícia, meu amor maior.

Aos meus amigos do curso de especialização: Adeilma, Amanda, Ana Carla, Ana Lúcia, Dnalda, Fernanda, Gizelda, Joel, Juliana, Marcilon, Micleline, Olívia, Polliana, Rosário, Rafael e Thainá, pela amizade e companheirismo semeados no decorrer do curso.

À minha orientadora Maria de Fátima Alves pela leitura cuidadosa e a todos os professores do Curso de Especialização - CELIP IV- que contribuíram para o meu crescimento: Maria de Lourdes, Darcy Fernandes, Teresa Neuma, Cléa Gurjão, Alfredina do Vale, Manassés Xavier e Marcelo Nóbrega.

“Mas como aprender a ver os conhecimentos teóricos ou científicos como relativos, sem que, no próprio processo de apropriação, estes sejam problematizados e explorados num contexto de prática?”

(FIORENTINI; SOUZA; MELO, 1998, p. 319)

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos os saberes contemplados/priorizados na formação de professores de Língua portuguesa e de professores das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia e de Letras de duas universidades públicas da cidade de Campina Grande- PB. A hipótese que norteia nossa pesquisa é que os referidos cursos contemplam de forma minoritária os saberes práticos, dando maior ênfase aos saberes teóricos. Acreditamos que até mesmo os componentes voltados à prática pedagógica são componentes essencialmente teóricos. Para verificar nossa hipótese, analisamos o ementário presente no Projeto Político Pedagógico de ambos cursos. A pesquisa é desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos do Intencionismo Sociodiscursivo teorizados por Bronckart (2006, 2008, 2012) e pela teorização acerca dos saberes docentes propostos por Tardif (2012), bem como pelos estudos de Fiorentini; Souza; Melo (1998). A análise permitiu destacar que ambos cursos contemplam de formas distintas os saberes teóricos e os saberes práticos. A análise dos ementários evidenciou que, enquanto o saber prático no Curso de Letras é pouco explorado, no Curso de Pedagogia o saber prático recebe um direcionamento maior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Saberes docentes. Cursos de licenciatura.

ABSTRACT

This research investigates the knowledge prioritized in the education of Portuguese teachers and elementary school teachers in Pedagogy and Letras courses from two public universities in Campina Grande. To guide our research, we assume that these courses involve a minor basis for practical knowledge, even when dealing with academic disciplines directed to educational practice, privileging theoretical knowledge. In order to verify this hypothesis, we analyzed the syllabus present in the Political Pedagogical Project of both courses. To support this work we relied upon the theoretical assumptions of Socio-discursive Interactionism postulated by Bronckart (2006, 2008, 2012), the theorizing about teacher knowledge proposed by Tardif (2012), as well as some considerations by Fiorentini; Souza; Melo (1998). The analysis has highlighted that, however differently, both courses involve theoretical and practical knowledge. The analysis of the syllabuses revealed that the practical knowledge in the Letras Course is underexplored when compared to the Pedagogy Course, where it receives greater attention.

KEYWORDS: Teacher education . Teacher knowledge. Licensure courses.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: COSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES	21
FIGURA 02: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS NA MACROESTRUTURA E MICROESTRUTURA EDUCACIONAL	23
FIGURA 03: DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES POR GRUPOS DE ATIVIDADES	32
FIGURA 04: DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES POR GRUPO DE ATIVIDADE	40

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: GRUPOS DE ATIVIDADES – LETRAS	32
TABELA 02: ATIVIDADES BÁSICAS – LETRAS	33
TABELA 03: ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	34
TABELA 04: EMENTA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – LETRAS	
TABELA 05: ATIVIDADES OMPLEMENTARES- LETRAS	36
TABELA 06: ATIVIDADES ELETIVAS - LETRAS	37
TABELA 07: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS NO CURSO DE LETRAS	38
TABELA 08: GRUPOS DE ATIVIDADES – PEDAGOGIA	39
TABELA 09: NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – PEDAGOGIA	41
TABELA 10: COMPONENTES QUE CONTEMPLAM DIRECIONAMENTO PARA A PRÁTICA NAS EMENTAS - PEDAGOGIA	42
TABELA 11: NÚCLEO DE APROVEITAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS – OBRIGATÓRIOS E OPTATIVOS – PEDAGOGIA	42
TABELA 12: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS OPTATIVOS – PEDAGOGIA	44
TABELA 13: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E DIVERSIDADE OPTATIVOS PEDAGOGIA	44
TABELA 14: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS OPTATIVOS – PEDAGOGIA	44
TABELA 15: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- OPTATIVOS – PEDAGOGIA	45
TABELA 16: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - OPTATIVOS – PEDAGOGIA	45
TABELA 17: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL - OPTATIVOS – PEDAGOGIA	45
TABELA 18: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - OPTATIVOS – PEDAGOGIA	45
TABELA 19: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - OPTATIVOS – PEDAGOGIA	46
TABELA 20: NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES – PEDAGOGIA	47
TABELA 21: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA	48

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
1.1	O ISD E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
1.2	FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
1.2.1	Saberes docentes e formação profissional.....	17
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1	TIPO DA PESQUISA.....	25
2.2	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	25
2.3	A COLETA DOS DADOS: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	26
3	LEITURA DOS DADOS.....	27
3.1	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	27
3.1.1	A lei de Diretrizes e Bases da educação: novas perspectivas para o ensino.....	27
3.1.2	Diretrizes Nacionais para a formação de professores: direcionamentos..	29
3.1.3	Projeto Político Pedagógico do curso de Letras: sobre a composição curricular presente no ementário.....	31
3.1.4	Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia: sobre a composição curricular presente no ementário.....	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

Tem-se discutido nos últimos vinte anos, no cenário nacional e internacional respectivamente, questões relativas à formação do professor. Passou-se a perceber a posição privilegiada ocupada pelo professor no sistema educacional e aspectos diversos que o cercam passaram a ser investigados: averiguando a relação teoria-prática (FIORENTINI; SOUZA; MELO, 1998), debruçando-se acerca dos saberes necessários à atuação em sala de aula e sobre os saberes necessariamente eficazes ao professor para a sua atuação docente (OLIVEIRA, 2013), (TARDIF, 2012), e só para citar mais alguns, destacamos os estudos de Miller (2013), Kleiman (2001, 2005), Rajagopalan (2003).

Nossa compreensão é que o professor é um dos principais, se não o principal elemento da atividade educacional, visto este situar-se no último nível da estrutura educacional, responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno. Essa nossa visão encontra amparo em Tardif (2012) o qual destaca a posição privilegiada do professor ao afirmar que estes “ocupam uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares”. Acrescenta que “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF 2012, p.228).

Desse modo, dentre tantos aspectos importantes que cercam o sistema educacional, nosso olhar se volta justamente para a temática da formação do professor, por compreender que a formação docente é a grande força motriz que move o ensino, compreendendo aqui força motriz como agente responsável pela “mobilização dos conhecimentos” (OLIVEIRA 2013 *apud* GONÇALVES 2011), ou ainda, na concepção de Freire (2011), como o possibilitador da construção/produção de conhecimentos.

Fixar nosso olhar sobre o professor é também observar a formação deste, as diretrizes, os saberes requeridos ao seu bom desempenho e atuação. Partindo dessa compreensão, julgamos pertinente investigar os saberes priorizados durante a formação docente inicial.

Na presente pesquisa, focaremos especificamente os saberes contemplados na composição curricular de dois cursos de duas universidades públicas da cidade de Campina Grande-PB, a saber, um curso de Letras (doravante UPI- Universidade Pública I) e um curso de Pedagogia (doravante UPII- Universidade Pública II), ambos cursos de licenciatura.

Questionamo-nos, a partir dessas considerações, que saberes são priorizados nos cursos de formação de professores de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII.

Para responder a questão acima delimitada, estabelecemos como objetivo geral investigar que saberes são priorizados no Curso de Letras da UPI e no Curso de Pedagogia da UPII para a formação de professores de língua portuguesa e para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, buscamos: a) verificar a orientação da parametrização nacional para a formação docente, bem como, b) identificar os saberes priorizados nas grades curriculares dos cursos investigados.

Para fundamentar o presente estudo, ancoramo-nos na teoria Interacionista Sociodiscursiva (ISD) teorizada por Bronckart (2006, 2008, 2012) quanto aos estudos interacionistas e quanto às mediações formativas; e nos estudos do teórico e sociólogo Maurice Tardif (2012) e Fiorentini; Souza; Melo, (2008) acerca dos saberes docentes.

Com este trabalho buscaremos refletir sobre os saberes que importam para a formação de um bom profissional, e especificamente, enxergar a formação oferecida nos cursos investigados, e assim poder fornecer subsídios reflexivos que auxiliem no melhoramento/elucidação da formação docente do licenciado de língua portuguesa e das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa nossa preocupação em verificar a formação docente advém da perspectiva responsiva e ética própria dos estudos da área da Linguística Aplicada, exigida em um mundo pós-moderno, ou tomando como empréstimo os termos de Moita Lopes (2013), na “modernidade recente”. Conforme Miller (2013, p. 103), busca-se no século XXI, formar um professor crítico reflexivo e ético, tendência em consonância com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da hipótese de que ambos os cursos investigados priorizam em suas grades curriculares de forma minoritária a oferta de componentes de natureza prática, dando maior ênfase aos saberes teóricos. Acreditamos ainda que até mesmo os componentes voltados à prática pedagógica são componentes essencialmente teóricos.

Para manter nosso foco de pesquisa dentro da perspectiva teórica a qual nos filiamos, o ISD, buscaremos também identificar o objeto de análise aqui observado dentro do quadro metodológico do ISD teorizado por Jean Paul Bronckart.

Quanto à escolha do corpus de análise, o Projeto Político Pedagógico, e demais documentos que regem os Cursos de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII, se justifica pela compreensão que é a partir dos documentos parametrizadores que se organizam as demais esferas da atividade educacional. Acreditamos que a regulamentação para os cursos de formação docente e a composição curricular dos cursos, bem como os objetivos das disciplinas e demais atividades e ações desenvolvidas devem estar em consonância com os objetivos parametrizados/exigidos para o licenciando.

Para atingirmos o objetivo proposto, organizamos o presente trabalho em três capítulos, além dessa introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. Reservamos o primeiro capítulo para a descrição dos pressupostos teóricos que orientam nossa pesquisa, a saber, a teoria interacionista sociodiscursiva (ISD) teorizada por Bronckart (2006, 2008, 2012) e os saberes necessários à formação docente teorizados por Maurice Tardif (2012), e estudos Fiorentini; Souza; Melo, 1998).

O segundo capítulo é reservado à descrição dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. O terceiro capítulo é dedicado à descrição dos objetos de análise e à leitura dos dados. Descrevemos e apontaremos os princípios que regem os cursos de formação de professores e analisaremos a composição curricular dos cursos de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII.

Por fim, expomos nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida, apontando os principais aspectos que foram abordados e os possíveis desdobramentos para pesquisas posteriores.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Reservamos este capítulo para a apresentação do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo - doravante ISD - teorizado por Jean Paul Bronckart (2006, 2008, 2012) e para a apresentação dos pressupostos teóricos acerca dos saberes necessários à formação docente teorizados pelo filósofo e sociólogo Maurice Tardif (2012) e considerações de (Fiorentini; Souza; Melo, 1998), os quais nortearão a análise do fenômeno em foco.

1.1. O ISD e suas relações com a formação docente

O ISD é uma corrente teórica do interacionismo social o qual é compartilhado por diversas correntes das ciências humanas e filosóficas como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Tais ciências têm em comum o fato de aderirem à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo de socialização, possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART 2012, p. 21).

O interacionismo social considera as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização (BRONCKART 2012, p 13). Assim, o ISD comunga intimamente com outras correntes teóricas de cunho discursivo (Bakhtin) e sociointeracionistas (VYGOTSKY 2005), os quais também evidenciam a dimensão social da apropriação e do uso da linguagem.

De acordo com Bronckart (2008), o quadro interacionista social procura apontar a importância da atividade discursiva no desenvolvimento humano, ou em outros termos, o ISD objetiva mostrar o papel da linguagem como forma de ação social das atividades humanas. De acordo com esta vertente, a linguagem é um fenômeno histórico e social. Bronckart (2012) afirma:

A linguagem humana se apresenta como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (BRONCKART, 2012, p.34).

Consoante Machado (2009, p. 47-48), uma das pioneiras dos estudos sociointeracionista no Brasil, a principal ideia defendida pela teoria do interacionismo

sociodiscursivo proposta por Bronckart, é que “o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros”. Nesse sentido, o ISD propõe que a aprendizagem dos indivíduos ocorre nas relações de interação e apropriação dos pré-construídos sócio-histórico-culturais a partir principalmente das atividades languageiras.

Dessa forma, o ISD, proposto por Bronckart (2008), se organiza em um método de análise descendente em que se desenvolvem três níveis de programa de estudo: a) análise dos pré-construídos do ambiente humano, b) os processos de mediações formativas e c) os efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa e no desenvolvimento humano.

- 1) No primeiro nível de análise, o nível dos *pré-construídos* analisam-se as características organizacionais e funcionais do ambiente humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos que circulam socialmente e os mundos formais. São estes pré-construídos histórico-culturais que constituirão o indivíduo. De acordo com Lousada (2010), neste nível, objetiva-se analisar as condições de funcionamento dos textos, tomando os gêneros textuais como produto da atividade languageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais.
- 2) No segundo nível de análise, ou seja, o nível das *mediações formativas*, analisam-se os processos de transmissão, reprodução, aquisição e apropriação dos pré-construídos por meio do qual os indivíduos constroem seu conhecimento de mundo e condição de pessoa ou ator. Os processos de mediação são subdivididos em três grupos, a saber, a educação formal, educação informal e as transações sociais.
- 3) Por fim, no último nível de trabalho do ISD, analisam-se *os efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição e no desenvolvimento das pessoas*, as quais são distribuídas em três campos e investigação: as condições de emergência do pensamento consciente, as condições do desenvolvimento posterior das pessoas e a transformação contínua dos pré-construídos.

Desse modo, a teoria interacionista sociodiscursiva propõe uma relação cíclica em que a apropriação dos pré-construídos pelo homem possibilita a constituição e o desenvolvimento deste enquanto este modifica os pré-construídos os quais ficam em permanente transformação.

Assim sendo, de acordo com o modelo do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart, os elementos aqui contemplados – a formação do professor os documentos parametrizadores (dos cursos de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII) - inserem-se ao nível da mediação formativa, especificamente aos processos de educação formal, compreendida por elementos da dimensão didática e pedagógica.

O teórico genebrino assume que a atividade educacional abrange três níveis, a saber, o sistema educacional, os sistemas de ensino e os sistemas didáticos. Enquanto o primeiro é responsável pela formulação das diretrizes gerais, o segundo compreende os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos e o último compreende a sala de aula onde se desenvolve o trabalho do professor (MACHADO 2009, p. 51).

O principal elemento aqui tratado, a formação do professor, insere-se indiretamente no último nível, o sistema didático. Essa fase envolve o professor, os alunos e os objetos do conhecimento. O professor deve fazer uso dos conhecimentos e saberes adquiridos para a sua prática, bem como tem a missão de transformar os saberes com a finalidade de torná-los “ensináveis e aprendíveis”.

Já os documentos parametrizadores (dos cursos de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII), situam-se no nível do sistema educacional, pelo qual se formulam as diretrizes gerais que orientarão os sistemas de ensino para que estes cumpram as finalidades estabelecidas pelo sistema educacional.

Conforme propõe a teoria que sustenta nossa pesquisa, o ISD, o desenvolvimento humano ocorre em situações de interações sociais e por processos de mediação, o que implica assumir, assim como Fiorentini; Souza; Melo (1998, p.), que o saber não é isolado, e sim “partilhado, transformado e modificado a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva”.

Acreditamos que a diversidade e a qualidade das experiências vivenciadas serão responsáveis pela formação e desenvolvimento do ser humano/ e no caso aqui específico, do professor. Compreendemos que o acesso a diferentes saberes durante a formação inicial,

proporcionará o desenvolvimento de um profissional capacitado. Acreditamos ainda que a apropriação dos saberes teóricos se dá de forma mais consolidada e significativa quando esta se dá concomitante com a prática e a realidade na qual o docente será submetido na sua vivência docente. Nesse sentido, reforçamos a importância de os cursos de formação docente articular diferentes saberes aos seus currículos.

Situado nosso objeto de estudo dentro do quadro de trabalho do ISD, que é um de nossas bases teóricas, prossigamos aos pressupostos teorizados por Maurice Tardif (2012) acerca dos saberes docentes e das contribuições de Fiorentini; Souza; Melo (1998) também referentes aos saberes docentes.

1.2. Formação docente

1.2.1. Saberes docentes e formação profissional

A análise dos diversos elementos que cercam sistema educacional tem sido objeto de investigação e pesquisas com a finalidade de melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação docente passou também a receber atenção especial nos atuais estudos, e tem conseguido espaço em diversas pesquisas e em cursos de Pós-graduação, conforme podemos atestar em pesquisas como as desenvolvidas por André (2006).

Preocupado em mapear a natureza dos estudos acerca da formação docente e a efetiva contribuição à área, o autor (op. cit.) investigou teses e dissertações do Banco de dados da Capes, defendidas em um intervalo de dez anos, (1992 e 2002) e constatou o crescimento do número de teses e dissertações sobre formação de professores, passando de 5,6% em 1992 para 25,3% em 2002, bem como a mudança de foco dos temas estudados, passando, em 1992, da temática da formação inicial para, em 2002, ser a identidade e profissionalização docente.

Conforme já mencionado na parte introdutória desta pesquisa, o professor tem sido alvo de diversos estudos a partir da percepção da posição privilegiada ocupada por este dentro do sistema educacional. Corroborando com a nossa afirmação, o teórico Maurice Tardif (2012, p. 33) destaca a posição estratégica do professor ao afirmar que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

Algumas discussões, já realizadas na literatura da temática da formação docente, direcionam para uma dicotomia dos saberes docentes entre saberes teóricos e saberes práticos. Estudos como o desenvolvido por Fiorentini; Souza; Melo (1998), problematizam os saberes que os professores devem dominar, de como estes se caracterizam e como podem ser apropriados pelo professor por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa.

Os autores (op. cit) destacam a conflituosa relação entre os saberes teóricos, advindos da academia e os saberes práticos dos professores, adquiridos no exercício da profissão. Os pesquisadores argumentam que os saberes dos especialistas geralmente aparecem organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática “concreta e complexa” da sala de aula, enquanto os saberes da prática parecem ser mais adequados ao agir e ao fazer pedagógico.

Fiorentini; Souza e Melo (1998) defendem que é a formação do professor que o permitirá refletir criticamente e perceber as relações mais complexas da prática e esclarece que o problema na relação teoria-prática ocorre quando o saber teórico científico é tomado como verdadeiro e diretamente aplicável na prática. O pesquisador argumenta que é necessário explorar e problematizar os conhecimentos científicos em contextos de prática, maneira pela qual permitirá que o professor extraia significação dos conhecimentos teóricos bem como permitirá que o professor perceba elementos outros da prática pedagógica como elementos sociais, éticos-políticos, culturais, afetivos e emocionais. Fiorentini defende que

O saber do professor não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. (FIORENTINI; SOUZA e MELO, 1998, p. 319)

Os supracitados autores apresentam ainda posicionamentos outros acerca da formação docente de estudiosos como Barth, para a qual tanto importa à teoria quanto à prática. Barth (1993 *apud* FIORENTINI; SOUZA e MELO 1998) defende que as nossas teorias implícitas influenciam forçosamente a nossa prática pedagógica e que o saber docente “é sempre provisório, não tem fim”, é produzido segundo uma “ordem pessoal e experiência de cada um” e está em constante transformação. Vale destacar que esta perspectiva comunga com os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo ao passo que ambas consideram o caráter evolutivo e o interativo dos seus objetos.

Fiorentini; Souza e Melo, (1998) nos falam ainda de apropriação/construção de saberes com base na articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático em um

contexto de prática educativa emancipatória ou prática reflexiva crítica a partir de contribuições de Carr e Kemmis (1988) e Freire (1997).

Carr e Kemmis (1988 *apud* FIORENTINI; SOUZA e MELO, 1998) sugerem que os próprios professores construam uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Defendem ainda que os conhecimentos docentes são essenciais e complexos quando pensada a educação como práxis, ou seja, como atividade. Nessa perspectiva, são valorizados tanto os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos práticos e o professor crítico caracteriza-se como aquele que reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos apropriados como também não considera definitivo aqueles que produz na prática (p.325).

Fiorentini; Souza e Melo (1998) enfatizam a necessidade de os professores adotarem uma atitude investigadora e crítica em relação às suas práticas pedagógicas e aos conhecimentos historicamente produzidos, bem como propõe a construção de uma nova cultura escolar a qual repense constantemente sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico. A teoria e a prática começam a ser pensadas, não mais como posições dicotômicas, mas como saberes complementares.

Uma das preocupações de estudiosos recentes na área dos saberes docentes diz respeito justamente à incorporação dos saberes adquiridos na prática para a formação dos professores que estão em formação. Assim, espera-se que os cursos de formação de professores, incorporem na sua formação, componentes ou exigências curriculares que dêem conta de contemplar a práxis docente.

De modo similar à dicotômica relação entre saberes propostos por Fiorentini; Souza; Melo, (1998), Tardif (2012) também aponta uma relação de oposição entre os “produtores de saber” e executores ou técnicos. O referido pesquisador aponta importantes contribuições ao teorizar acerca dos saberes que servem de base ao ofício de professor (conhecimentos científicos, conhecimentos técnicos), sobre a natureza desses saberes (cognitivos, discursivos), como estes são adquiridos (na experiência pessoal, formação institucional), e justamente, de que modo a formação do professor pode integrar saberes adquiridos na prática.

Para construir sua perspectiva teórica, Tardif (2012) baseia-se em alguns fios condutores, dentre os quais o de que a relação dos professores com o saber são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Um segundo princípio é que o saber é constituído pela diversidade e pluralismo,

sendo heterogêneo, e que envolve conhecimentos diversos, advindos de diversas fontes e de natureza diferentes. Um outro princípio defendido é que o saber é temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Na mesma linha de pensamento, Tardif (2012) argumenta que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem ser o alicerce da prática e da competência profissional, e que os saberes estão ligados aos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Por fim, o teórico defende que a formação do magistério necessita considerar os saberes dos professores e as realidades do trabalho cotidiano, articulando os saberes teóricos e os saberes desenvolvidos na prática do trabalho.

Assim, o teórico (op. cit) defende que a prática docente integra diferentes saberes, bem como afirma que o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012).

Ainda é importante destacar o caráter social empregado ao saber docente dentro da perspectiva teórica de Tardif. O teórico situa o saber do professor entre o saber individual e o saber social. Nos termos do sociólogo “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adapta-lo e para transforma-lo.” (TARDIF 2012 p. 15). O autor (op. cit.) defende que o saber profissional é um saber imbricado às realidades sociais, organizacionais e humanas, e por isso é necessário relacioná-lo aos elementos constitutivos do trabalho docente, a saber, a identidade do professor, sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos e com outros atores escolares. É fácil constatar o quanto essa perspectiva comunga com os pressupostos interacionista social ao destacar o caráter social de apropriação e transmissão dos saberes.

Com base nos princípios já dispostos, Tardif (op. cit) defende que além dos *saberes da formação profissional* e os *saberes pedagógicos*, a formação docente é constituída pela imbricação de saberes *disciplinares*, *curriculares* e *saberes experienciais*.

Desse modo, o pesquisador situa os saberes docentes como os saberes sociais transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (op. cit, p. 39). A seguir, os saberes docentes apresentados pelo sociólogo (op. cit., p. 36-39):

Saberes da formação docente: Tardif (op. cit.) chama de saberes da formação docente os saberes produzidos e incorporados à prática e transmitidos pelas instituições. Aqui inserem-se os *saberes pedagógicos*, quais sejam, as doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa, os quais oferecem um arcabouço ideológico à profissão e formas de “saber-fazer” e algumas técnicas.

Saberes disciplinares: Tardif (op. cit.) classifica como saberes disciplinares os saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias, correspondentes aos diferentes campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas.

Saberes curriculares: O estudioso denomina de saberes curriculares os saberes a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais: são os objetivos, métodos e conteúdos. Tais conhecimentos emergem, segundo o pesquisador, da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes experienciais: De acordo com o teórico, os saberes experienciais correspondem aos saberes desenvolvidos no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. É o conhecimento advindo da prática.

Assim, ilustramos a seguir a relação entre os saberes docentes de acordo com o que propõe Tardif (2012, p. 36-39):

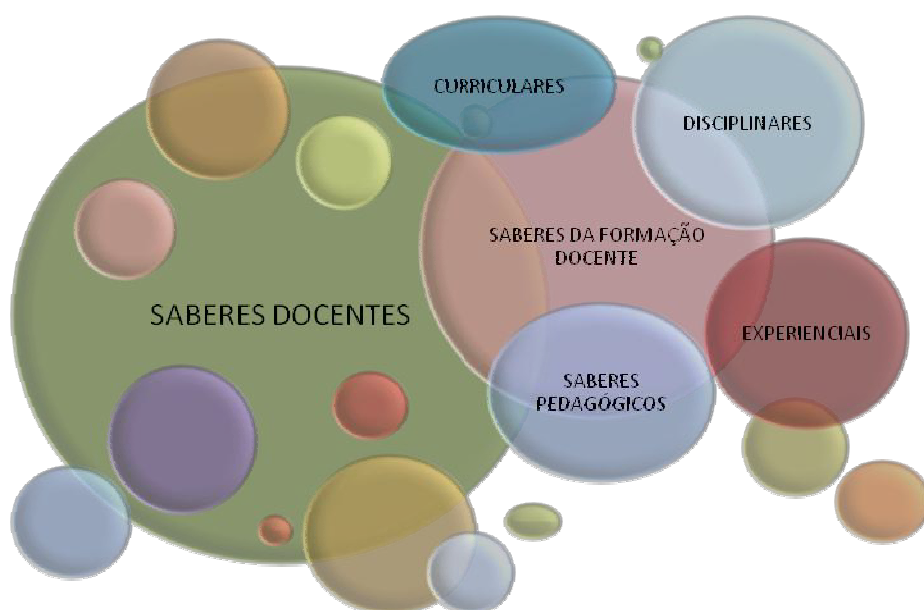


FIGURA 01: COSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES
Fonte: Elaborado pela autora (2014) com base em Tardif (2012, p. 36)

Com relação aos saberes experienciais, Tardif (2012) defende que estes não são saberes adquiridos do mesmo modo que os demais saberes, e sim, que estes são formados a partir dos outros saberes em contexto de práxis. Afirma ainda que só a prática, os seja, o confronto com as condições da profissão possibilita a avaliação dos outros saberes. Assim,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (op. cit, p. 39)

No mesmo sentido, Kleiman (2008, p. 511) defende que a formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico da matéria, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-la e das suas experiências.

Decorrente de tais pensamentos acima expostos, situamos mais uma vez nossa posição quanto à necessidade de integração concomitante de diferentes saberes na formação inicial. Reforçamos nossa posição de que uma boa formação deve contemplar os diferentes saberes, a fim de formar professores capacitados para a efetiva atuação/prática em sala de aula.

Compreendemos que o saber experiencial é um saber que se estende a toda uma história de vida/ensino, porém que deve ter início no período de formação inicial. Defendemos ainda que o momento da formação acadêmica é momento de se apropriar desses diferentes saberes, quais sejam, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, apresentados na forma de saberes teóricos e de saberes aplicáveis/aplicados na práxis.

Importa-nos perceber o quão relevante para os estudiosos citados nesta pesquisa a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos/experienciais. Mais que a articulação entre saberes teóricos e sabres advindos da prática de ensino, advogamos a articulação entre saberes teóricos e saberes práticos dentro das disciplinas. Daí decorre nossa distinção acerca dos dois modos de perceber a relação saberes teóricos-práticos que perpassam a presente pesquisa:

O primeiro modo lança o olhar à **macroestrutura**, ao ensino institucionalizado, constituído essencialmente de saberes teóricos e relacionando-se à prática enquanto experiência de ensino ou práxis. Seria como ver o ensino institucionalizado como lugar de saberes teóricos e a prática como lugar da experiência.

O segundo modo de perceber, lança o olhar sob a **microestrutura**, o interior do ensino institucionalizado, ou seja, observa o interior das disciplinas e verifica a articulação do saber teórico aplicado à prática. É o caso de ver a teoria e a prática sendo abordadas dentro do contexto da sala de aula.

Ilustramos na figura a seguir a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos compreendidos por nós como variáveis que se apresentam na macroestrutura e na microestrutura educacional:



*MACROESTRUTURA

**MICROESTRUTURA

FIGURA 02: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS NA MACROESTRUTURA E NA MICROESTRUTURA EDUCACIONAL

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Dito isso, sempre que fizemos menção aos saberes teóricos e aos saberes práticos estamos considerando os dois níveis acima apresentados. Pautamo-nos na compreensão de que a articulação entre saberes teóricos e saberes práticos devem acontecer na macroestrutura e na microestrutura educacional, embora, o foco da presente pesquisa nos direcione para uma melhor visualização da relação saberes teóricos-práticos na macroestrutura educacional.

Em consonância aos estudos que embasaram a presente pesquisa, acreditamos que o estudo de teoria desvinculado do seu contexto de uso, pouco representa em termos de significação e aprendizagem.

As supracitadas discussões refletem a atual preocupação com a formação do professor e reforçam a necessidade de outras tantas investigações. Passemos a apresentação das razões e caminhos para a presente pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descreveremos a metodologia adotada para esta pesquisa. Inicialmente descreveremos o tipo de pesquisa e em seguida descreveremos o corpus do qual retiramos os dados analisados. Por fim, trataremos dos procedimentos e instrumentos da coleta dos dados.

2.1. Tipo da pesquisa

Esta pesquisa insere-se no contexto novo-paradigmático de pesquisa qualitativa, caracterizada não pela preocupação com os números tal qual a pesquisa quantitativa, mas marcada pela preocupação em observar o objeto de estudo a partir da consideração da complexidade e subjetividade do mesmo (LAPERRIÈRE, 2012).

Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva interpretativista do tipo documental. Descritiva porque compreendemos que é a partir da descrição minuciosa de vários aspectos que cercam o objeto de estudo que permitirá uma melhor percepção deste.

Interpretativista porque entendemos que a descrição não é suficiente para chegarmos a compreensões, e assim como Moita Lopes (1994), compreendemos que o significado do objeto é construído socialmente, e por isso, é necessário entender como e porque o objeto se constrói.

Documental porque, assim como Phillips (1974, p.187 *apud* André e Ludke 1986, p 38), compreendemos por documento *quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano*.

Podemos ainda situar nossa pesquisa no âmbito da Pesquisa Aplicada, segundo a qual contribui para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 93). Também pela natureza responsiva e ética do pesquisador linguista aplicado frente à realidade que o cerca.

2.2. Constituição do corpus

O corpus da nossa pesquisa é constituído por documentos parametrizadores do curso de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII, a saber:

- 1) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB);
- 2) As diretrizes do Conselho Nacional de Educação para formação de professores;
- 3) Os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Letras da UPI e do Curso de Pedagogia da UPII;

2.3. A coleta dos dados: procedimentos e instrumentos

Quanto aos instrumentos de pesquisa, fizemos uso da análise documental de diferentes documentos parametrizadores dos cursos analisados. Observaremos os saberes docentes previstos nos documentos parametrizadores necessários ao licenciado em Letras da UPI e Pedagogia da UPII. A princípio analisamos o que dizem os documentos parametrizadores dos cursos de formação de professores acerca dos saberes docentes e por fim, analisamos os ementários do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras da UPI e de Pedagogia da UPII com a finalidade de observar a composição curricular dos mesmos quanto aos saberes docentes contemplados em seus componentes curriculares.

3. LEITURA DOS DADOS

No presente capítulo, analisamos o que dizem os documentos parametrizadores acerca dos saberes necessários à atuação docente, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, Lei 9.394/96, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação para formação de professores e a composição curricular proposta no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras e do Curso de Pedagogia de duas universidades públicas da cidade de Campina Grande-PB.

3.1. O que dizem os documentos acerca da formação do professor

Importa-nos, nesse momento, observar alguns aspectos relacionados à formação docente a partir do advento da LDB e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação para formação de professores a fim de verificar quais as exigências explícitas quanto os saberes necessários ao professor em sua formação docente.

3.1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: novas perspectivas para o ensino superior

A LDB, Lei 9.394/96, disciplina a educação escolar em todos os níveis no âmbito nacional. A referida Lei trouxe importantes modificações as quais contribuíram para o redirecionamento das políticas educacionais no cenário brasileiro. Embora não dite saberes/competências necessária à formação docente de modo direto, indiretamente a referida lei direciona a ação docente no exercício da profissão ao afirmar as competências requeridas aos alunos dos demais níveis educacionais.

Dentre as modificações apontadas pela LDB, destacamos a exigência de formação de nível superior para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que provocou uma repaginação no currículo e nos cursos de Pedagogia com a finalidade de receber os professores a serem formados.

Interessou-nos, no entanto, verificar na referida Lei as menções quanto aos saberes/currículo previstos para os cursos de licenciatura. A partir da nossa análise, pudemos perceber que a LDB assegura no Art. 53, parágrafo II às universidades a atribuição de fixar seus currículos e programas.

Nossa análise permitiu-nos ainda, perceber o uso de termos próprios da área discursiva do interacionismo sociodiscursivo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como os termos “processos formativos” e “desenvolvimento”. A referida Lei rege que “a educação abrange todos os processos formativos” e que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”, o que evidencia/confirma as contribuições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo na elaboração da mencionada Lei (LDB, Lei 9.394/96).

Gostaríamos de destacar algumas reflexões acerca dos princípios teóricos norteadores dos PCN. A primeira ênfase é quanto à concepção de língua adotada na elaboração dos PCN, a saber, língua como atividade sociointerativa a qual coresponde a mesma perspectiva teórica por nós adotada, o Interacionismo Sociodiscursivo.

A adoção da referida perspectiva teórica traz algumas implicações para a formação do professor já que é uma corrente teórica “recente” e conforme afirma o próprio Bronckart (2009), ainda em construção. Dentre as implicações, uma delas é assumir que muitos professores que estão em sala de aula não conseguem fazer nenhuma relação entre as teorias de língua estudadas e a perspectiva atual de ensino que devem seguir. Tal implicação relaciona-se diretamente a uma das críticas que se faz a formação dos professores, bem como a atribuição de insucesso/fracasso do ensino ao fato de os professores não terem acesso durante sua formação às teorias que norteiam os documentos parametrizadores. Ampliando nossa reflexão, Soares (1997) *apud* Kleiman (2008) argumenta que

Uma das razões para as incertezas paradigmáticas profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docente, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos Cursos de Pedagogia e Letras que os formam. (SOARES, 1997 *apud* KLEIMAN, 2008, P. 488)

Daí a necessidade de cursos de formação continuada.

Na mesma linha discursiva, Bertoldo (2007) aponta a relação das políticas de formação com os documentos parametrizadores. O referido estudioso advoga que as políticas de formação de professores empenham-se justamente na implantação dos parâmetros curriculares para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Podemos ainda compreender melhor se pensarmos na contribuição de Souza (2003) ao firmar que a elaboração dos PCN produziu um lugar idealizado de referência para o professor “atualizado”. A pesquisadora explicita que os PCN propõem uma revisão do currículo na busca de uma escola inovadora que esteja voltada pra a formação de cidadãos capazes de, a partir dos conhecimentos aprofundados das principais características sociais e culturais do Brasil, construir uma identidade nacional e pessoal.

Feitas nossas considerações acerca dos PCN, prossigamos à análise das Diretrizes Nacionais para a formação de professores instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

3.1.2. Diretrizes Nacionais para a formação de professores: direcionamentos

Um segundo documento que nos propusemos a observar foi a resolução do *Conselho Nacional de Educação*, que é o conselho que institui, de acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Nesta, interessou-nos também observar a previsão de saberes/conhecimentos exigidos na formação do professor.

O artigo sexto enumera as competências que devem ser consideradas na construção do projeto político pedagógico dos cursos de formação docente, ou seja, enumeram as competências que devem formar o professor. São competências referentes a valores sociais, conteudísticos e a conhecimentos pedagógicos.

As competências listadas são, a saber: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Os parágrafos primeiro e segundo afirmam, respectivamente, que as competências enumeradas não esgotam tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontuam demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e baseim-se na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica.

Afirmam ainda que as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

O terceiro parágrafo acrescenta que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - **conhecimento advindo da experiência.** (grifos nossos)

Uma análise atenta da resolução do CNE nos aponta mais uma vez o uso de termos do campo semântico da teoria sociointeracionista conforme os termos acima citados, o “conhecimento sobre o desenvolvimento humano”.

Enquanto a LDB delega aos cursos de nível superior obrigação/direito de estabelecer os saberes docentes necessários à formação, o CNE aponta saberes de ordem conteudística, pedagógica e experiencial.

As competências exigidas/requeridas pelo CNE para o professor em formação nos faz lembrar das três categorias de conhecimentos do professor descritas por Lee Shulman (1986 *apud* Fiorentini; Souza; Melo, 1998): conhecimento da matéria que ensina, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. O primeiro diz respeito ao conhecimento aprofundado conteudístico e epistemológico. O segundo diz respeito à articulação entre conhecimentos e procedimentos didáticos. O último refere-se à organização e estruturação dos conhecimentos.

De modo similar as considerações de Lee Shulman (1986 *apud* Fiorentini; Souza; Melo, 1998), sedimentamos nossas considerações com a correlação aos saberes docentes propostos por Tardif (2012), quais sejam, o conhecimento disciplinar, o conhecimentos curricular e o conhecimento experiencial, correspondendo respectivamente aos saberes das matérias, os conhecimentos didáticos e os conhecimentos advindos da prática.

Passemos então a análise do ementário dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos em análise.

3.1.3. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UPI: sobre a composição curricular presente no ementário

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da primeira instituição analisada, em sua última aprovação, ano de 2009, regulamenta o curso de Letras na modalidade Licenciatura nas habilitações de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola. Interessa-nos investigar as possíveis menções aos saberes docentes e principalmente, investigar a composição curricular do mencionado curso na habilitação de Língua Portuguesa presente no Projeto Político Pedagógico do curso.

Já na apresentação dos pressupostos filosóficos e teóricos é destacada a perspectiva de formar um profissional que esteja em constante renovação e com visão crítica, voltado para a formação de educador/pesquisador, e não apenas como transmissor de conhecimentos (PPP -Letras –UPI, 2009, p. 12)

Quanto às menções à importância da abordagem dos diferentes saberes, na apresentação do objetivo geral, é destacada a importância do caráter pedagógico da formação do licenciando, o que evidencia a preocupação com a formação que prepare para a prática, ou nos termos de Tardif (2012), para o “saber fazer”. Confirmemos o que consta na apresentação do objetivo do curso:

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. (PPP -Letras –UPII, 2009, p.14, grifos nossos)

A relação integradora entre os saberes docentes também se faz presente nos princípios norteadores do curso o qual destaca a importância dos saberes experienciais na formação docente ao propor que se articule

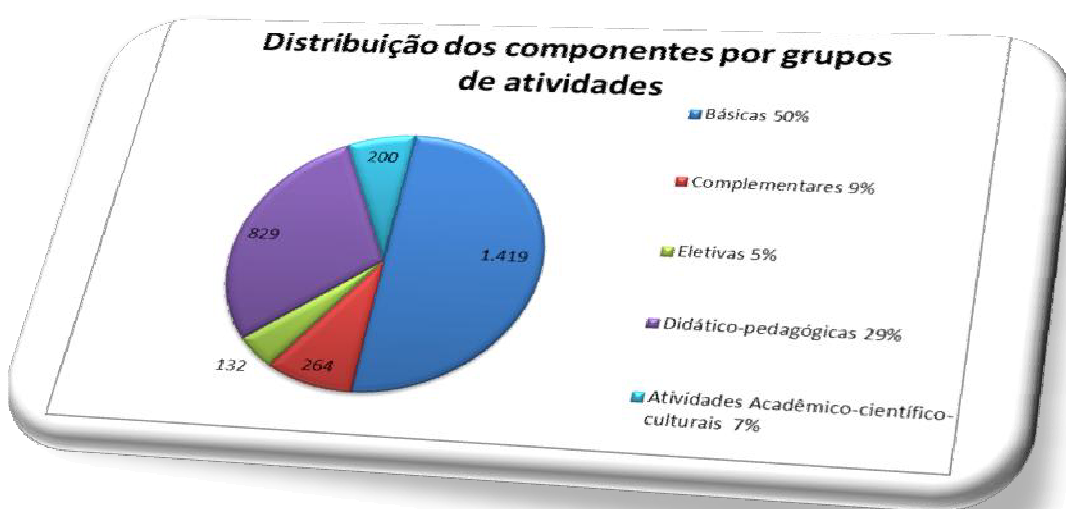
A prática de ensino com o estágio supervisionado, este como um resultado prático daquele, pois a prática deve acontecer desde o início da duração do processo formativo, enquanto que o estágio supervisionado deve ser entendido como um período de permanência em um ambiente institucional de trabalho para, aí, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado, o formando desenvolver atividades próprias de sua área profissional: o ensino. (p.11)

Percebemos a explícita consciência de que a prática deve estar presente em todo o processo formativo, coadunando com a nossa posição e com os atuais estudos sobre a formação docente e os saberes docentes. Voltemo-nos, nesse momento, à apreciação da composição curricular do curso analisado.

A carga horária total do Curso na habilitação em Língua Portuguesa da Instituição analisada corresponde a 2.844 (duas mil oitocentas e quarenta e quatro) horas divididas em cinco grupos de atividades: Atividades Básicas, Atividades Complementares, Atividades Eletivas, Atividades Didático-pedagógicas e Atividades Acadêmico-científico-culturais conforme tabela abaixo:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	PORCENTAGEM
Básicas	1.419	50,0%
Complementares	264	9,00%
Eletivas	132	5,00%
Didático-pedagógicas	829	29,0%
Atividades Acadêmico-científico-culturais	200	7,00%
TOTAL	2.844 H	100%

TABELA 01: GRUPOS DE ATIVIDADES – LETRAS
Fonte: PPP -Letras –UEPB, 2009, p 18.



Para melhor visualização, apresentamos a distribuição dos componentes por grupos de atividades:

FIGURA 03: DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES POR GRUPOS DE ATIVIDADES
Fonte: Elaborado pela autora (2014) com base no PPP -Letras –UPII, 2009, p 18.

De acordo com a distribuição de carga horária entre as disciplinas, verifica-se que a metade da composição curricular destina-se a disciplinas denominadas Atividades Básicas, enquanto que a carga horária referente às Atividades Didáticos-Pedagógicas correspondem a 29,0% do total. Os outros 71% da porcentagem referente à carga horária é destinada a disciplinas denominadas complementares, eletivas e às Atividades Acadêmico-científico-culturais. Vejamos abaixo a distribuição das disciplinas por grupo de atividades a começar pelas Atividades Básicas:

ATIVIDADES BÁSICAS	CARGA HORÁRIA
LÍNGUA PORTUGUESA I, II, III, IV, V E VI	396
LINGUÍSTICA I, II, III	231
LEITURA E ELABORAÇÃO DE TEXTOS I E II	132
TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS I E II	132
INTRODUÇÃO A LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA	66
LITERATURA DO BRASIL COLONIAL	66
LITERATURA BRASILEIRA DA MODERNIDADE I	66
LITERATURA BRASILEIRA DA MODERNIDADE II	66
LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	66
LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA MODERNIDADE E CONTEMPORÂNEA	66
TRABALHO ACADÊMICO ORIENTADO	33
SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	66
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	33
TOTAL	1.419H

TABELA 02: ATIVIDADES BÁSICAS - LETRAS

Fonte: PPP -Letras –UPI, 2009, p 18-19.

Fixando nosso olhar sob as disciplinas denominadas **Atividades Básicas**, observamos que estas se referem prioritariamente a conhecimentos específicos das áreas de Língua, Linguística e Literatura, constituindo-se assim como os conhecimentos classificados por Tardif (2012) como conhecimentos disciplinares os quais constituem a base teórica da formação do licenciando. Observamos que esse núcleo de atividades é essencialmente teórico. São componentes teóricos, dos quais apenas um, Leitura e elaboração de textos II, relaciona a teoria com as atividades de natureza prática, a saber, proposta de elaboração de textos acadêmicos.

Passemos à análise dos componentes que constituem as Atividades didático-pedagógicas.

ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	CARGA HORÁRIA
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	66
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	33
PRÁTICA PEDAGÓGICA I E II	132
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E CURRÍCULO	66
PROCESSO DIDÁTICO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	66
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	66
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I, II, III E IV	400
TOTAL	829 H

TABELA 03: ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Fonte: PPP -Letras –UPII, 2009, p 20.

O grupo denominado **Atividades Didáticos Pedagógicas** é dividido em sete categorias de componentes, a saber, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Prática Pedagógica I e II, Organização do Trabalho na Escola e Currículo, Processo Didático, Planejamento e Avaliação, Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem e Estágios Supervisionados I, II, III e IV.

Dentre os demais componentes do grupo, dois deles são voltados para o currículo e aspectos didáticos (Organização do Trabalho na Escola e Currículo e Processo Didático, Planejamento e Avaliação, com carga horária de 66h cada) correspondendo ao que Tardif (2012) denomina de saberes curriculares, os quais contemplam os programas escolares a partir dos quais os saberes serão mediados, a saber, os objetivos, conteúdos e métodos.

Vejamos o conteúdo da ementa do componente curricular Organização do Trabalho na Escola e Currículo, seguido da ementa do componente Planejamento e Avaliação:

Aspectos históricos da escola no contexto da sociedade capitalista. Currículo: história, conceitos, tendências e suas relações com a organização do trabalho na escola. A política educacional brasileira: financiamento, gestão e o currículo nos diferentes momentos históricos. A reforma educacional a partir de 1990. (P. 53)

Prática educativa, sociedade e educação. O processo de ensino-aprendizagem como objeto da Didática. Teóricos da educação no contexto das tendências pedagógicas. O processo de planejamento de ensino. Elementos necessários à organização do ensino e às relações pedagógicas: objetivos, conteúdos, metodologias e recursos didático-tecnológicos. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. (P. 52)

Percebemos que as ementas tratam prioritariamente de aspectos teóricos. Percebemos ainda que ambos componentes são constituídos em seus ementários por uma extensa relação de referências teóricas. Em face da não explicitação dos objetivos, não pudemos avaliar se os componentes também contemplam uma parte prática, voltadas para a elaboração de planos de aula e/ou vivência docente, ou apenas para o estudo de teorias.

Verificamos ainda que no mesmo grupo de atividades, constam dois componentes voltados para prática pedagógica (Prática Pedagógica I e II- carga horária de 66h cada) e quatro componentes destinados aos estágios supervisionados (Estágio I, II, III e IV- 400h ao todo). Com relação aos componentes de prática pedagógica, notamos um avanço quanto a um direcionamento para a prática ao abordar a “reflexão para objetivos do ensino” e análise de livros e matérias didáticos. Percebemos ainda que consta nos seus ementários uma exaustiva relação de referências bibliográficas acerca de conhecimentos teóricos e diferentemente do que o nome sugere, os componentes de prática pedagógica trazem em seu ementário uma ampla especificação conteudística:

Função social da escola. Concepções de língua(gem). Reflexão em torno dos objetivos do ensino de leitura, produção de textos, gramática e da oralidade em conformidade com as diretrizes para o Ensino Fundamental (PCNs de Língua Portuguesa). Caracterização dos tipos ensino. (Prática Pedagógica I) (PPP -Letras – UPI, 2009, p 47)

Definição das linhas teórico-metodológicas a serem utilizadas no campo de atuação prática. Análise do livro didático de Língua Portuguesa e materiais didáticos diversos (apostilhas, manuais didáticos) e de exercícios de avaliação. (Prática Pedagógica II) (PPP -Letras –UPI, 2009, p 48)

Com relação às ementas dos componentes de Estágio Supervisionado, verificamos que estes componentes são destinados à vivência da realidade escolar (estágio I) e planejamento no Ensino Fundamental para o (estágio II); Intervenção e vivência da realidade escolar (estágio III) e planejamento no Ensino Médio, também seguido de intervenção (estágio IV). Observamos ainda que as referidas ementas apresentam uma exaustiva lista de referências bibliográficas, o que nos parece incompatível com a proposta de vivência e intervenção na escola. A título de ilustração da exaustiva lista de leituras indicadas para o componente, apresentamos em seguida a ementa e as referências bibliográficas indicadas para serem estudadas no componente de Estágio Supervisionado I:

<i>Componente</i>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	<i>CH: 100H</i>
Ementa:		
Vivência da realidade escolar e planejamento no Ensino Fundamental. (Cf. RESOLUÇÃO/UPI/(...))		
BIBLIOGRAFIA		
AZEREDO, José Carlos de (org.) Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.		
BATISTA, A. G. <i>A Gramática e o ensino de português</i> . In: <i>leitura teórica e Prática</i> , nº17. junho/91.		
COSTA VAL, M ^a da Graça et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexão sobre avaliação do texto escolar. Intermédio-caderno CEALE, UFMG, VIII, ano III, out 1998.		
FARIA, Maria Alice. <i>O jornal na sala de aula</i> . São Paulo: Contexto, 1989.		
GALVES, C. e outros. (Org.) <i>O texto: escrita e leitura</i> . Campinas: Pontes, 1989.		
GARCIA, E. C. <i>A leitura na escola de 1º grau</i> . São Paulo: Loyola, 1988.		
GERALDI, L. W. (Org.) <i>O texto na sala de aula: litura e produção</i> . Campinas: Unicamp, 1997.		
_____. Pontos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.		
GIL NETO, A. <i>A produção de textos na escola</i> . São Paulo: Loyola, 1988.		
HUBNER, Regina Maria (Org.) <i>Quando o professor resolve... experiências no ensino de português</i> . 2 ed. São Paulo: Loyola, 1998.		
KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. <i>Escola, leitura e produção de textos</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.		
MARRIE, Zuleika de F. (org.) <i>O ensino de português: do primeiro grau à universidade</i> . 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.		
MORAIS, Artur G. <i>Definindo princípios norteadores para o ensino de ortografia</i> . In: <i>Ortografia: ensina e aprender</i> . São Paulo: Ática, 1998, pg. 61-76.		
SERAFINI, Maria Tereza. <i>Como escrever textos</i> . Rio de Janeiro: Globo, 1989.		
SERCUNDES, M ^a M. L. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. (orgs.) <i>Aprender e ensinar com os textos de alunos</i> . São Paulo: Cortez, 1997.		
TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: <i>uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus</i> . São Paulo: Cortez, 1996.		
VALENTE, André (org.) <i>Aulas de português: perspectivas inovadoras</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.		
ZILBERMAN, R. (org.) <i>Letura em crise na escola: as alternativas do professor</i> . Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.		

TABELA 04: EMENTA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – LETRAS. Fonte: PPP -Letras –UPI, 2009, p 20. Grifos nossos.

Os outros componentes são voltados aos estudos históricos filosóficos e sociológicos da educação (Filosofia da Educação e Sociologia da Educação- 66h cada) e são destinados às contribuições dos estudos da Psicologia para a aprendizagem (Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem- 66 h) e são constituídos por conhecimentos teóricos.

Abaixo, apresentamos as **Atividades Complementares** e as **Atividades Eletivas** as quais são, de acordo com o ementário, componentes essencialmente teóricos:

Atividades Complementares	CARGA HORÁRIA
METODOLOGIA CIENTIFICA	66
PESQUISA APLICADA À LÍNGUA E LITERATURA	66
LÍNGUA LATINA I E II	132
TOTAL	264 H

TABELA 05: ATIVIDADES COMPLEMENTARES – LETRAS
Fonte: PPP -Letras –UPII, 2009, p 20.

Abaixo, as **Atividades Eletivas**:

Atividades Eletivas	CARGA HORÁRIA
PSICOLINGUÍSTICA	33
SOCIOLINGUISTICA	33
LITERATURA COMPARADA	33
ESTILÍSTICA	33
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	33
LITERATURA LATINA	33
DRAMATURGIA BRASILEIRA	33
LITERATURA POPULAR	33
LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNERO	33
MÍNIMO A CURSAR	132 H

* No decorrer do Curso serão cursados quatro componentes eletivos, totalizando 132 horas.

TABELA 06: ATIVIDADES ELETIVAS - LETRAS

Fonte: PPP -Letras –UPI, 2009, p 20.

Sobre estes dois grupos de atividades, destacamos no grupo **Atividades Complementares** o componente Pesquisa Aplicada à língua e literatura e no grupo das **Atividades Eletivas** o componente curricular Sociolinguística, componentes os quais direcionam o olhar para elaboração de projeto de pesquisa e para as implicações para o ensino de Língua materna, respectivamente.

A análise da composição curricular do Curso de Letras nos apontou para a menção aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, embora tenhamos notado que a ênfase destinada aos saberes experienciais/práticos, seja, a nosso ver, pouco expressiva e quase exclusiva dos componentes de Estágio Supervisionado. Embora haja uma divisão em grupos de atividades, os aspectos teóricos são priorizados.

Para melhor ilustração da relação entre saberes teóricos e práticos no Curso de Letras, elaboramos a seguinte tabela por grupos de atividades. Considerando que os componentes de Estágio Supervisionado são, em essência, de efetiva prática, a porcentagem referente às atividades experienciais equivale a 400 horas, o que corresponde a 14,03% da carga horária total do curso. 19,79% correspondem as atividades extra curriculares e às atividades teóricas que direcionam para a prática, especificamente para aspectos pedagógicos e metodológicos.

LETRAS-UIP Núcleos de atividades	Ementas direcionam para conhecimentos práticos		Ementas abordam conhecimentos teóricos e apontam direcionamento para conhecimentos práticos: aspectos pedagógicos e metodológicos		Conhecimentos teóricos		Carga horária Total	
Básicas	-		132*		1287		1.419	
Complementares	-		66		198		264	
Eletivas	-		33		99		132	
Didático-pedagógicas	400**		132***		297		829	
Atividades Acadêmico-científico-culturais	-		200		-		200	
Total:	400	14,06%	563	19,79%	188 1		2844	100%

*Valores em hora.

** Equivale aos componentes de Estágio Supervisionado I ao IV (400 horas ao todo).

*** Equivale aos componentes de prática pedagógica I e II (66 horas cada, totalizando 132 horas).

TABELA 07: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS NO CURSO DE LETRAS
Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Em seguida, a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UPII.

3.1.4. Projeto Político Pedagógico do Curso De Pedagogia da UPII: sobre a composição curricular presente no ementário

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPII, aprovado em novembro de 2008, regulamenta o curso de Licenciatura de Pedagogia da mesma instituição, o qual foi criado em 1979.

Já em sua introdução este menciona que é elaborado em conformidade com o disposto da resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação (CNE/CP) e esclarece que o referido projeto amplia a tarefa de além de formar docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também formar professores para a Educação Infantil com a finalidade de cumprir a resolução CNE/CP n° 01/2006 e da LDB que determina que os professores da Educação Infantil tenham formação em curso de nível superior.

Interessou-nos investigar a importância dada aos diferentes saberes contemplados no Curso, e principalmente, observar a composição curricular deste, que é nosso objetivo principal.

Começaremos expondo as observações percebidas já nos princípios explícitos do curso, qual seja, a “unidade teoria e prática” a qual propõe que haja um diálogo permanente entre os conhecimentos acadêmicos-científicos e os saberes experienciais.

Em seguida, nos objetivos do curso, observamos a preocupação explícita quanto a relação saberes teórico-práticos nos objetivos gerais: “Viabilizar discussões **teórico-metodológicas** que possibilitem uma reflexão crítica que fundamentem ações nas políticas e nas **práticas** educativas relacionadas à educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino fundamental.” (PPP, p. 8, grifos nossos) e nos objetivos específicos: “**diálogos entre saberes acadêmico-científicos e experienciais (...)**”; “**Propiciar conhecimentos teórico-práticos** que permitam, ao egresso, a implementação de práticas pedagógicas fundadas no trabalho coletivo e na democratização dos espaços educativos institucionalizados.”(op. cit.)

Outra vez, na descrição do perfil do egresso é reforçada a necessidade de uma formação que contemple saberes teóricos e práticos: “(...) torna necessária uma formação que abranja consistente **discussão teórica e diversidade de conhecimentos e práticas (...)** (PPP, p. 9, grifos nossos).

A relação teoria-prática se faz presente novamente na descrição dos princípios da organização curricular: **articulação teoria-prática**, pesquisa, interdisciplinaridade e dinamicidade (PPP, p. 10).

Em suma, durante toda apresentação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, percebemos o discurso de preocupação com a integração de saberes teóricos com os saberes práticos. Avancemos neste momento para a análise da composição curricular do Curso de Pedagogia da UPII.

A organização curricular do Curso de Pedagogia é constituída por três núcleos de atividades, conforme a tabela abaixo:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	PORCENTAGEM
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	2.190 H	67,6%
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO EM EDUCAÇÃO ***	705 H*	21,8%
	255 H**	6,9%
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES (FLEXÍVEL)	120 H	3,7%
TOTAL	3.240 H	100%

*Conteúdos complementares obrigatórios.**Conteúdos complementares optativos.***A carga horária total é de 930 H.

TABELA 08: GRUPOS DE ATIVIDADES – PEDAGOGIA

Fonte: elaborado pela autora (2014) com base no PPP -Pedagogia –UFCEG, 2008, p 10-21.

Para melhor visualizarmos a distribuição por núcleos de atividades, elaboramos a seguinte figura ilustrativa a qual destaca a divisão dos grupos de atividades:

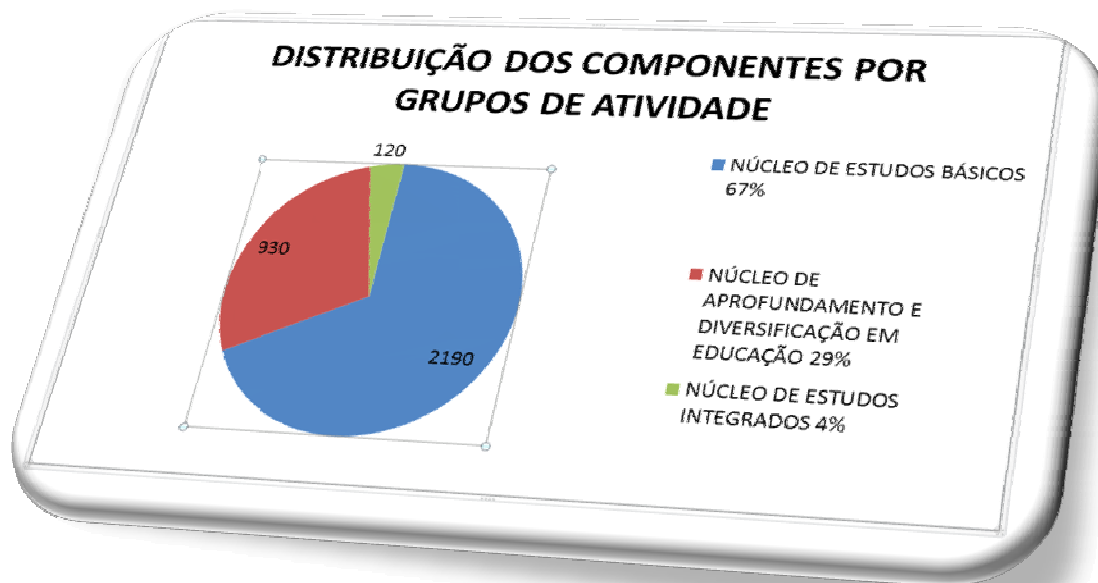


FIGURA 04: DISTRIBUIÇÃO DE COMPONENTES POR GRUPO DE ATIVIDADE
 Fonte: Elaborado pela autora (2014) com base no PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 10-21.

O **Núcleo de Estudos Básicos** compreende 67,6% de toda composição curricular do Curso de Pedagogia da UPII, caracterizado pela formação geral do alunado e abrangendo conhecimentos subsidiários à docência e conhecimentos quanto às dimensões filosófica, sociológica, histórica, política, psicológica, econômica, cultural (PPP, p. 10). Podemos observar que é um núcleo de estudo preocupado com os saberes disciplinares, ou seja, de conteúdos teóricos sobre diferentes áreas de conhecimentos, importantes para a formação docente, bem como, preocupado com os saberes experienciais contemplados pelos componentes de Estágio supervisionado e Seminários em educação. Confirmamos a constituição do núcleo na tabela abaixo:

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	60	04
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	60	04
INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	60	04
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	60	04
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
FUNDAMENTOS ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO	45	03
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA Educação I	45	03
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA Educação II	60	04
FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO	30	02

DIDÁTICA	60	04
MATEMÁTICA ELEMENTAR	45	03
MATEMÁTICA I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
MATEMÁTICA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
CIÊNCIAS I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
CIÊNCIAS II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
HISTÓRIA I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
HISTÓRIA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
GEOGRAFIA I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
GEOGRAFIA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS	60	04
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	60	04
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	60	04
LÍNGUA MATERNA I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
LÍNGUA MATERNA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	30	02
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60	04
EDUCAÇÃO ESPECIAL	60	04
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	60	04
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	150	10
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	150	10
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	-	-
SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO I	45	03
SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO II	30	02
SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO III	30	02
SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO IV	30	02
TOTAL	2.190	146

TABELA 09: NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 10-11.

A análise desse grupo nos apontou três direcionamentos quanto aos saberes docentes: ementas direcionando para conhecimentos práticos: vivência e intervenção na realidade escolar, (Estágio supervisionado I, II e III (correspondendo a carga horária de 60, 150 e 150, totalizando 360h) e Seminários em educação I, II, III e IV (correspondendo a carga horária de 45,30,30,30, totalizando 135h) e Ementas abordando conhecimentos teóricos e direcionando para conhecimentos práticos, quais sejam, aspectos pedagógicos e metodológicos:

MATEMÁTICA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
CIÊNCIAS I NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
HISTÓRIA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
GEOGRAFIA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	60	04
LÍNGUA MATERNA II NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	60	04
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	60	04
	420h	

TABELA 10: COMPONENTES QUE CONTEMPLAM DIRECIONAMENTO PARA A PRÁTICA NAS EMENTAS - PEDAGOGIA

Fonte: Elaborado pela autora (2014) a partir do PPP de Pedagogia –UPII, 2008.

Os componentes de Estágio supervisionado I, II e III têm por objetivo “**permitir a vivência** e a análise das práticas da gestão escolar”. A ementa do Estágio I propõe o desenvolvimento de atividades teórico-práticas junto à equipe pedagógica escolar: O estágio II propõe a análise crítica da prática pedagógica na educação infantil, bem como **planejamento e execução de ações de ensino** e análise crítico reflexiva sobre a docência vivenciada no estágio. O Estágio III propõe, por fim, a contextualização e problematização do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula, como também planejamento e execução de ações didático-pedagógica, seguida de análise crítico reflexiva sobre a docência vivenciada durante o estágio. Os componentes de Seminários em educação propõem mecanismos e procedimentos de planejamento educacional, o que para nós, sinaliza uma etapa inicial à prática de ensino e se constitui como reflexão para a experiência.

Outro componente que nos chamou atenção foi Didática, componente que tem um ementário predominantemente teórico. Observamos que é um componente fundamentalmente teórico. No seu ementário consta:

Fundamentos epistemológicos, históricos, sociais, políticos e pedagógicos da didática. A educação escolar e a construção do conhecimento frente aos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Planejamento educacional e organização do trabalho pedagógico. (PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 39)

O núcleo seguinte é o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de estudos:

NÚCLEO DE APROVEITAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS		
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	45	03
CULTURA E EDUCAÇÃO	60	04
ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS	60	04
TEORIAS DO CURRÍCULO	45	03
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS	45	03

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45	03
INTRODUÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL	60	04
PESQUISA EDUCACIONAL I	45	03
PESQUISA EDUCACIONAL II	45	03
AValiação DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	45	03
CORPO, BRINQUEDO E EDUCAÇÃO	45	03
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	60	04
LITERATURA INFANTIL	60	04
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	45	03
	705	47
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS		
DISCIPLINA	CARGA HOR.	CRÉDITOS
DISCIPLINA DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO	60	04
DISCIPLINA DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO	60	04
DISCIPLINA DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO	60	04
DISCIPLINA DA ÁREA DE APROFUNDAMENTO	45	03
	225	15
TOTAL	930	62

TABELA 11: NÚCLEO DE APROVEITAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS – OBRIGATÓRIOS E OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 13-14.

O Núcleo em análise, o **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de estudos** compreende 28,7% de toda composição curricular do curso de Pedagogia. Este é voltado para os “processos educativos e gestoriais, bem como avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos e procedimentos”. Este Núcleo é dividido em conteúdos complementares obrigatórios e conteúdos complementares optativos.

Dentre os conteúdos obrigatórios observamos que as ementas dos componentes de Pesquisa Educacional I e II, direcionam para conhecimentos práticos. Componentes como Análise e produção de textos acadêmicos, Política e gestão educacionais, Corpo, brinquedo e educação língua brasileira de sinais- Libras, com cargas horária respectivamente, de 60, 45, 45 e 45, totalizando 195h, abordam conhecimentos teóricos e também direcionam para conhecimentos práticos, a saber, aspectos pedagógicos e metodológicos

Os componentes Pesquisa Educacional I e II apresentam uma proposta de elaboração de um projeto de intervenção a ser desenvolvido no componente de Estágio, sendo, por isso, um componente voltado para a prática pedagógica que necessita que os alunos retomem seus conhecimentos disciplinares e curriculares para transporem para a experiência.

Componentes como Teorias do currículo contemplam os saberes curriculares, constituindo-se prioritariamente de teoria. No mesmo sentido, o componente Avaliação dos Processos Educacionais enfatiza os pressupostos filosóficos, históricos e pedagógicos da avaliação, sendo por isso, também uma disciplina voltada para a teoria.

Com relação aos conteúdos complementares optativos, estes são constituídos por quatro disciplinas, sendo três com carga horária de 60 horas e uma com carga horária de 45 horas que podem ser optadas pelo aluno dentre as oferecidas no período, totalizando 255 horas. A oferta de diferentes áreas de aprofundamento se justifica pela pluralidade de possibilidades de atuação do pedagogo.

Descrevemos em seguida as áreas de atuação e os respectivos componentes teóricos oferecidos em cada Área de aprofundamento:

A) Área de aprofundamento em Educação de Surdos:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA	60
LIBRAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	60
ENSINO BILINGUE E EDUCAÇÃO DE SURDOS	60
TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS	45
TOTAL	225

TABELA 12: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS OPTATIVOS - PEDAGOGIA
Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 16.

B) Área de aprofundamento em Linguagens e Diversidade:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E DIVERSIDADE	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
LINGUAGENS, CULTURA E DIVERSIDADE	60
SOCIOLINGÜÍSTICA	60
MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	60
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE	45
TOTAL	225

TABELA 13: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E DIVERSIDADE OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 16

C) Área de aprofundamento em Política e Gestão Educacionais:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
GESTÃO AMBIENTAL	60
POLÍTICAS DE GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	60
POLÍTICAS CURRICULARES	60
RELAÇÕES DE SABER-PODER NOS SISTEMAS DE ENSINO E NAS ESCOLAS	45
TOTAL	225

TABELA 14: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 17.

D) Área de aprofundamento em Educação do campo:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA DO CAMPO	60
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO	60
METODOLOGIAS DO ENSINO NO CAMPO	60
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	45
TOTAL	225

TABELA 15: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OPTATIVOS - PEDAGOGIA
Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 18.

E) Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	60
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
TOTAL	225

TABELA 16: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 19.

F) Área de aprofundamento em Psicologia Educacional:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	60
PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DA EXCLUSÃO	60
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	60
PSICOLOGIA SOCIO-CULTURAL	45
TOTAL	225

TABELA 17: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL - OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 19.

G) Área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
LINGUAGEM EM CONTEXTO DIGITAL	60

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	60
MÍDIAS IMPRESSAS NA EDUCAÇÃO	60
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	45
TOTAL	225

TABELA 18: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 20.

H) Área de aprofundamento em educação Matemática:

ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS	60
INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	60
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
TOTAL	225

TABELA 19: ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - OPTATIVOS - PEDAGOGIA

Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 20-21.

Assim, dependendo da escolha da área de aprofundamento, os componentes que direcionam para a prática, podem variar entre nenhum ou dois componentes.

Dentre os componentes curriculares da Área de aprofundamento, destacamos alguns componentes que são teóricos e que suas ementas também direcionam para a prática, a saber: Libras e prática pedagógica na educação de surdos (60h) e Ensino bilíngue e educação de surdos (60h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS; Múltiplas linguagens e práticas pedagógicas (60h), Práticas de letramento e formação docente (45h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM LINGUAGENS E DIVERSIDADE; Políticas de gestão e financiamento da educação (60h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS; Metodologias do ensino no campo (60h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO; Práticas educativas e construção do currículo na educação de jovens e adultos (60h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; Mídias impressas na educação(60h)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS; Ensino de matemática na educação especial (60) e a Matemática na educação do campo (45)- ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Assim, somando as cargas

horárias que direcionam para a prática, por área de aprofundamento, temos uma variação de zero a 120 horas, o que equivale a uma carga horária média de 71 horas de componentes teóricos que direcionam para a prática.¹

Destacamos dois componentes específicos do núcleo optativo da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, quais sejam, o componente Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos bem como o componente Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos, ambos contemplando o planejamento. O primeiro traz como um de seus objetivos o planejamento, a execução e avaliação de projetos políticos pedagógicos para a educação de jovens e adultos. O segundo objetiva propiciar a articulação entre teoria-prática, por meio da participação em experiências de ensino, pesquisa e extensão na educação de jovens e adultos. Por fim, apresentamos o núcleo de estudos integradores na tabela a seguir:

O último nível de estudos, o **Nível de Estudos Integradores** é composto por conteúdos complementares Flexíveis, somando 120 horas. Este é constituído pela participação do aluno em atividades extra curriculares a) seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, b) atividades práticas e c) atividades de comunicação e expressão cultural.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS	120
TOTAL	120

TABELA 20: NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES - PEDAGOGIA
Fonte: PPP -Pedagogia –UPII, 2008, p 21.

Após um levantamento de todos os componentes, atentando para os saberes contemplados, percebemos uma grande recorrência de menção aos saberes teóricos. De modo geral, é recorrente os ementários tratarem de teorias, concepções, pressupostos, fundamentos, conteúdos, história, perspectivas, periodização, definições, caracterização, o que caracteriza a relação com os conhecimentos teóricos. Quanto aos objetivos, são recorrentes propostas para refletir, analisar, compreender, subsidiar, discutir, explorar, favorecer o conhecimento, estudar, sistematizar, o que também implicam ações de revisão de literatura pertinente, reafirmando o estudo de conteúdos teóricos.

¹ Média aritmética. Somando as cargas horárias das oito áreas de aprofundamento, e dividindo por oito, temos uma carga horária média de 71, 25 horas. $(120+105+60+60+60+0+60+105= 570$ dividido por $8 = 71,25$ h) valor referente à média de componentes teóricos que têm direcionamento para a prática

Para melhor ilustrar a relação entre saberes teóricos e saberes práticos distribuídos por grupos de atividades no curso de Pedagogia, elaboramos a tabela a seguir. Consideramos para fins de cálculo dos componentes que exploram os saberes práticos, a saber, componentes de Estágio Supervisionado, Seminários em educação e Prática educacional, o que corresponde a 17, 88% da carga horária total. Outros 25,10% correspondem aos componentes teóricos que fazem menção a saberes práticos no tocante a aspectos pedagógicos e metodológicos.

PEDAGOGIA-UIII		Ementas direcionam para conhecimentos práticos		Ementas abordam conhecimentos teóricos e apontam conhecimentos para a prática: aspectos pedagógicos e metodológicos		Conhecimentos teóricos		Carga horária Total	
Núcleos de atividades									
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS		495 *		420		1275		2190	
NÚCLEO DE APROVEITAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS	90 **		210		405		705	
	CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS	-		71***		184		255	
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES				120****		-		120	
Total:		585	17,88%	821	25,10%	1863		3270	100%

* Compreende os componentes de Estágio supervisionado I, II e III (360 h) e Seminários em educação I, II e III (135h).

** Compreende os componentes Prática educacional I e II (45 horas cada)

***Média aritmética. Somando as cargas horárias das oito áreas de aprofundamento, e dividindo por oito, temos uma carga horária média de 71, 25 horas. $(120+105+60+60+60+0+60+105= 570$ dividido por 8 =71,25 h) valor referente à média de componentes teóricos que têm direcionamento para a prática.

**** Atividades extra curriculares.

TABELA 21: RELAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E SABERES PRÁTICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicas do Curso de Letras da UPI e do Curso de Pedagogia da UIII, permitiu-nos constatar que, embora ambos os cursos contemplam em sua composição curricular saberes disciplinares, curriculares e experienciais, observamos que os saberes práticos ainda são poucos explorados. É importante destacar que notamos um avanço no ementário de pedagogia quanto a menção aos saberes práticos em relação ao curso de Letras. A análise apontou que, embora haja uma consciência explícita da necessidade da integração dos saberes teóricos e saberes práticos, os cursos analisados são cursos essencialmente teóricos, com destaque para o curso de Letras.

A análise apontou ainda que os saberes disciplinares, curriculares e até mesmo os saberes experienciais são apresentados, prioritariamente, sob forma de teorias. A importância dos saberes curriculares se justifica pela necessidade de “organizar/ sistematizar” os

conhecimentos teóricos. Tomando a concepção de saberes curriculares de Tardif (2012, p. 38), são os conhecimentos curriculares que permitirão ao professor a aplicação dos programas escolares por meio das definições de objetivos, conteúdos e metodologia. Com relação aos saberes experienciais, observamos que estes, em grande parte, são abordados por meio de teoria e é exclusivamente nos componentes de estágio que os alunos têm acesso a vivência docente, momento em que a teoria adquire sentido.

Outras reflexões acerca dos componentes de estágio podem ser realizadas em momento oportuno. Sinalizo dificuldades de diversas naturezas, dentre as quais, a dificuldade de encontrar escolas regulares para estágio, orientação eficaz, impossibilidade de cumprimento da carga horária mínima exigida, só para listar alguns.

Reafirmando o que já mencionamos anteriormente, acreditamos que o estudo de teoria desvinculado do seu contexto de uso, pouco representa em termos de significação e construção de conhecimentos para o professor iniciante. Defendemos na presente investigação que o período de formação docente é um período de construção de saberes, e que essa construção se dá a partir das relações entre saberes teóricos e saberes práticos/experienciais.

Compreendemos que teoria só faz sentido quando existe um espaço propício à sua experimentação e ressignificação. Nossa posição é confirmada por Fiorentini (1998, p.) ao argumentar que é necessário explorar e problematizar os conhecimentos científicos em contextos de prática, maneira pela qual permitirá extrair a significação dos conhecimentos teóricos.

Vimos através da literatura consultada que a aprendizagem dos indivíduos ocorre por meio de ações situadas em interações sociais. Vimos ainda que importam para a formação do professor não apenas saberes disciplinares como também saberes curriculares e saberes experienciais.

Assim, conforme a teoria que rege nossa atual pesquisa, o ISD, para a qual o desenvolvimento humano ocorre em situações de interação social, ou seja em ações situadas, estudos na área de saberes docentes coadunam que a formação do indivíduo/professor está ligado as experiências e a um diversificado tipo de saberes, advindos de diversas fontes, o que implica afirmar que quanto mais as experiências vivenciadas e em situações situadas, melhor a formação do indivíduo/professor, e mais preparado o licenciado estará para assumir uma sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca da constituição do professor evidenciam a complexidade deste enquanto objeto de estudo frente aos diversos aspectos que devem ser considerados na sua formação. A presente investigação permitiu-nos mergulhar na temática da formação docente e perceber o quanto é ampla e o quanto envolve aspectos diversos.

Finalizamos nosso trabalho com a convicção ainda mais forte da importância de se discutir questões relativas à temática da formação do professor, a fim de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores, e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade dos professores formados. Conforme pudemos verificar na literatura pertinente, os saberes necessários à boa atuação do professor são saberes diversos, e constituídos de diversas fontes. Nossa posição é que os cursos de formação de professores propiciem aos seus licenciandos o contato com os diversos saberes que o constituem enquanto professor, que não só o saber teórico, mas também o saber experiencial.

Reafirmamos a necessidade da pluralidade de saberes na constituição/formação do professor pós-moderno, crítico e ético. Destacamos ainda a importância de se considerar a experiência e a diversidade de saberes na constituição dos saberes docentes na formação/desenvolvimento do indivíduo/professor.

Os resultados da nossa pesquisa confirmaram, em parte, nossas hipóteses iniciais. Apesar de o Curso de Letras e o Curso de Pedagogia de ambas instituições analisadas, contemplarem os saberes teóricos-disciplinares, curriculares e saberes práticos, a análise dos ementários, levou-nos a perceber que o saber prático no Curso de Letras é pouco explorado, enquanto que o Curso de Pedagogia aponta bem mais os direcionamentos para atividades de prática.

Revisitar estudos da temática da formação docente, nos fez refletir sobre a importância e necessidade de se discutir a referida temática, uma vez que tais discussões e reflexões têm implicações diretas ao modo de como se conduz o ensino, sobretudo para o ensino em cursos de licenciatura de ensino superior os quais formam professores. Acreditamos que pesquisas dessa natureza possam contribuir para que sejam repensados os novos modos de planejar os currículos dos cursos de formação.

Esperamos, a partir de nossas constatações da necessidade da abordagem de saberes natureza prática, que os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados possam (re)pensar a ampliação e ênfase aos saberes experienciais, tão necessários à formação docente.

Para uma melhor elucidação do objeto de pesquisa, propomos outros desdobramentos acerca da temática abordada como pesquisa investigativa que contemple a opinião dos graduandos acerca da formação que estão recebendo, ou seja, sobre a própria opinião quanto à preparação para a prática docente. Outro desdobramento significativo é investigar se o professor dá um direcionamento para a prática, embora ministre um componente teórico. Outros estudos se fazem necessários à sedimentação da proposta ora investigada.

Nossa posição é que os cursos de licenciatura possam prever em seus currículos, não só a compreensão da necessidade de articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática, mas que possam continuar se (re)pensando de forma ética e comprometida com a formação docente na busca de uma articulação efetiva, que leve os licenciados a vivenciar de forma plena situações de prática e construir de forma mais sólida sua formação docente.

Retomando a epígrafe, ressaltando que o contexto de prática é o meio por excelência de construção/validação/desenvolvimento de todos os demais conhecimentos adquiridos em contextos de formação inicial, sendo, por isso, um saber que deve estar articulado concomitantemente aos demais saberes. A validação dos saberes teóricos, bem como a reflexão acerca das práticas docentes só é possível em contextos de efetiva prática. Deixamos nossa reflexão acerca da necessidade de os cursos se repensarem constantemente para que possam atender a finalidade que se propõem: "formar profissionais capacitados".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p 93

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 145-152.

BRONCKART, J.- P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R., MATÊNCIO, M. L. L. (Orgs.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006. – (Coleção idéias sobre linguagem).

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.

_____. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.

ECKERT-HOFF, B. M. O falar de si: um olhar outro da/na formação. In: _____. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 113-138.

FIorentini, D. & Souza e Melo, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011

GONÇALVES, Adair vieira. Projetos de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino da língua. In: GONÇALVES, Adair vieira (Orgs.). **Nas trilhas de**

letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, Sp: Mercado das letras, 2011, p. 75-100.

KLAIMAN, Ângela. **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In.: POUPART, J et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: vozes, 2012.

LUDKE, Menga et al. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. et al. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In. Luiz Paulo da Moita Lopes. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** Ed. Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada:** A linguagem como condição e solução. Revista DELTA, vol. 10, nº 2, 1994.

_____. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** Ed. Parábola, 2013, p. 99-121.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: parábola editorial, 2003.

SOUZA, D. M. Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003, p. 337-350.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.