



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO

**PROTOCOLO DE PROPOSIÇÕES PARA O PROCESSO DE (RE) ELABORAÇÃO
DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA**

SALVADOR-BA

2018

GINALDO CARDOSO DE ARAÚJO

**PROTOCOLO DE PROPOSIÇÕES PARA O PROCESSO DE (RE) ELABORAÇÃO
DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte das exigências do curso para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais

Orientadora: Prof^a Dra. Márcea Andrade Sales

SALVADOR – BA

2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Araújo , Ginaldo Cardoso de .

PROCOLO DE PROPOSIÇÕES PARA O PROCESSO DE (RE)
ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA: / Ginaldo
Cardoso de Araújo .-- Salvador, 2018.

94 fls : il.

Orientador: Márcea Andrade Sales

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia
Aplicadas à Educação - GESTEC, 2018

1. Formação Docente. Licenciatura em Letras. Organização Curricular.
Protocolo de Proposições. I. Sales, Márcea Andrade II. Universidade do
Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.


CDD: 370


FOLHA DE APROVAÇÃO


“PROTOCOLO DE PROPOSIÇÕES PARA A (RE)ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA LICENCIATURA”


GINALDO CARDOSO DE ARAUJO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 06 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.ª Dr.ª Marceia Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof. Dr. Marcius de Almeida Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC


Prof.ª Dr.ª Rosane Meire Vieira de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível porque muitas mãos colaboraram durante todo o percurso, seja participando diretamente das atividades, seja nos bastidores dando o apoio necessário. Assim, externo, nesta página, os meus AGRADECIMENTOS às:

- ✓ Mãos que abençoam, como as do Ser supremo, **Deus**, e as de **Arnaldo e Maria**, meus pais.
- ✓ Mãos que acariciam e transmitem amor e tranquilidade, como as de **Sinay**, minha esposa, e as de **Luís Arnaldo**, meu filho.
- ✓ Mãos que desorientam para orientar com competência e dedicação, como as de **Márcea**, minha orientadora.
- ✓ Mãos que apoiam, torcem e aplaudem os nossos êxitos, como as dos meus **irmãos**, as dos **professores** e as dos **colegas do GESTEC**, as dos **amigos do GEFEP**, as dos **colegas do DCH VI – UNEB/Caetitê e do Colégio Modelo de Guanambi**.
- ✓ Mãos que se dispõem a fazer intervenções, apontar caminhos, como as dos professores **Hélder e Marcius**.
- ✓ Mãos que participam e colaboram sem pedir nada em troca, como as dos **sujeitos da pesquisa**.
- ✓ Mãos que estão sempre disponíveis naqueles momentos de aperto, como as de **Dani e Camila**, amigas que conheci nesta caminhada, e as de **Reinaldo**, meu amigo e Diretor do DCH VI.

A todas as pessoas que estão por trás dessas mãos, a **MINHA GRATIDÃO!**

À Sinay e Luís Arnaldo, por tudo que representam na minha vida.

À Márcea, pelo exemplo de profissionalismo.

RESUMO

Este Protocolo de Proposições é o formato do produto final que apresento ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), elaborado a partir dos resultados de pesquisa empreendida que teve como objeto de estudo a organização curricular da Licenciatura em Letras do Departamento de Ciências Humanas – UNEB/Caetitê. No percurso dessa investigação, busquei compreender a organização curricular desse curso, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso. Para tanto, utilizei as seguintes estratégias de pesquisa: levantamento bibliográfico, análise de Documentos legais e de indicadores acadêmicos do curso, aplicação de questionário aberto a treze egressos que estão no exercício da docência, bem como rodas de diálogo e entrevista semiestruturada com quatro docentes da Licenciatura em Letras. Os resultados da investigação demonstraram que a organização curricular do curso investigado, com suas forças, suas fraquezas e até mesmo seus silêncios integra uma trama de relações que ensina e forma o professor para a docência em Língua Portuguesa e Literaturas. A separação da relação teoria e prática, a compreensão de que a epistemologia da interdisciplinaridade é de difícil execução no cotidiano do ensino, e a percepção da pesquisa como instrumento importante na formação e no desenvolvimento profissional são marcas do currículo que observei na constituição docente dos egressos da Licenciatura em Letras. Diante disso, e do movimento que a UNEB está vivenciando com a reformulação curricular das licenciaturas, elaborei este Protocolo o qual consiste em um conjunto de proposições e princípios com o objetivo de ajudar esse coletivo a (re) pensar e (re) elaborar o currículo da Licenciatura em Letras em sintonia com as vozes dos egressos, dos docentes, das demandas da contemporaneidade e dos Documentos oficiais que discutem a formação docente no Brasil. Como o currículo é invenção e elaboração contínua, espero contribuir, então, para que outras invenções e outros caminhos sejam pensados no currículo da Licenciatura em Letras.

Palavras-chave: Formação Docente. Licenciatura em Letras. Organização Curricular. Protocolo de Proposições.

ABSTRACT

This Protocol of Propositions is the format of the final product that I present to the Graduate Program in Management and Technologies Applied to Education, University of the State of Bahia, elaborated from the results of research undertaken that had the object of study the curricular organization of the Degree in Letters of the Department of Human Sciences - Campus / Caetité. In the course of this research, I sought to understand the curricular organization of this course, identifying its resonances in the formation and professional development of the egress. To do so, I used the following research strategies: bibliographical survey, analysis of legal documents and academic indicators of the course, application of a questionnaire open to thirteen graduates who are in the teaching profession, as well as dialogue groups and semi-structured interview with four Degree in Letters. The research results showed that the curricular organization of the course investigated, with its strengths, weaknesses and even its silences, integrates a network of relationships that teaches and majors the teacher for teaching Portuguese Language and Literatures. The separation of the relation between theory and practice, the understanding that the epistemology of interdisciplinarity is difficult to execute in the daily life of teaching, and the perception of research as an important instrument in the formation and professional development are marks of the curriculum that I observed in the teachers' of the Degree in Letters. Given this, as well as the movement that the University of the State of Bahia is experiencing with the curricular reformulation of the degree programs, I have elaborated this Protocol which consists of a set of propositions and principles with the objective of helping this collective to (re) think and (re) elaborate the curriculum of the Degree in Letters in harmony with the voices of the graduates, of the teachers, of the demands of the contemporaneity and of the Official Documents that discuss the educational formation in Brazil. As the curriculum is an invention and continuous elaboration, I hope to contribute, therefore, so that other inventions and other ways thought in the curriculum of the Degree in Letters.

Keywords: Teacher Training. Degree in Letters. Curricular Organization. Protocol of Propositions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – A UNEB no Estado da Bahia.....	18
Figura 02 – Caetité no Território de Identidade do Sertão Produtivo, 2013.....	19

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cursos de Graduação do DCH VI, 2017.1.....	19
Tabela 02 - Cursos de Pós-Graduação <i>latu sensu</i> do DCH VI – 2017.....	20
Tabela 03 - Qualificação e vínculo do corpo docente no DCH VI.....	20
Tabela 04 - Concluintes do Curso de Letras - DCH VI (2010.2 /2015.2)	22
Tabela 05 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (egressos).....	23
Tabela 06 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (docentes).....	24
Tabela 07 - Ser professor na visão do docente egresso.....	36
Tabela 08 – UNEB: dados acadêmicos.....	59
Tabela 09 – Inscrições Vestibular - DCH VI (2011 – 2016)	60
Tabela 10 – Indicadores de Conclusão de curso DCH VI.....	61
Tabela 11 – Títulos dos TCC dos sujeitos da pesquisa.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCC	Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Departamento de Educação Básica
EI	Eixo Interdisciplinar
FD	Formação Docente
FFCLC	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caeté
GEFEP	Grupo de Pesquisa de Formação de Professores
GESTEC	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPLB	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROESP	Programa Especial de Formação de Professores
PROGRAD	Pró Reitoria de Ensino de Graduação
SIP	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

DE UMA TEIA DE PROVOCAÇÕES, UM PROTOCOLO DE PROPOSIÇÕES.	12
<i>Itinerâncias da pesquisa</i>	16
<i>Sobre a organização deste Protocolo de Proposições</i>	25
DIMENSÃO 1: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIAS E FORMAÇÃO: estabelecendo conexões	27
<i>Um sobrevoo sobre as teorias do currículo</i>	30
<i>Cláusulas Propositivas: Do currículo e suas epistemologias</i>	38
DIMENSÃO 2: SOB AS LENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: a formação docente e as licenciaturas no Brasil	40
<i>Dos anos de 1990 aos dias de hoje: políticas públicas para a formação de professores?</i>	47
<i>Cláusulas Propositivas: Da formação docente</i>	56
DIMENSÃO 3: ENTRE O DITO E O VIVIDO: a trama da organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetité	58
<i>Organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEN/Caetité: uma análise dos fios que tecem essa trama</i>	62
<i>Cláusulas Propositivas: Da organização curricular</i>	74
DIMENSÃO 4: INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: (re) visitando o currículo da Licenciatura	76
<i>A constituição do desenvolvimento profissional nos primeiros anos da profissão docente</i>	83
<i>Cláusulas Propositivas: Sobre o desenvolvimento profissional docente</i>	86
DESDOBRAMENTOS FINAIS OU UM NOVO COMEÇO	88
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE 01: Questionário aplicado aos sujeitos (egressos).....	I
APÊNDICE 02: Roteiro para entrevista com os docentes.....	IV
ANEXO 01: Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Letras – DCH VI.....	V

DE UMA TEIA DE PROVOCAÇÕES, UM PROTOCOLO DE PROPOSIÇÕES

Começo este texto esclarecendo que o sentido que atribuo ao termo *Protocolo*, neste trabalho, não segue, literalmente, a acepção que comumente encontramos nos dicionários da Língua Portuguesa, qual seja, “conjunto de regras, receitas ou rotinas cumpridas numa dada atividade ou que torna possível a execução de um trabalho”¹. Assim, o sentido do termo Protocolo, que utilizo aqui, não se refere a um documento de formalidades, regras ou preceitos que devem ser seguidos rigorosamente na execução de uma atividade. Conceituo o termo, então, como um conjunto de proposições que, situadas no contexto da pesquisa e no movimento de repensar o currículo, na licenciatura, objetivam contribuir com esse processo, em sintonia com as demandas da formação docente na sociedade contemporânea.

Assim sendo, com este Protocolo de Proposições, pretendo provocar o pensamento de professores, gestores, discentes e outros atores do cenário educacional sobre questões contemporâneas do currículo que aparecem, cotidianamente, nos processos de formação de professores. Intenciono, desse modo, provocar o pensamento sobre o currículo que forma o docente para a escola básica. Provocar o pensamento sobre o currículo como *artefato cultural* (SILVA, 2014), como um espaço que produz sentidos e significados sobre o mundo, a vida e os sujeitos. Provocar o pensamento sobre o currículo como território de disputas, como dispositivo de poder que produz/reproduz os sujeitos. Provocar o pensamento sobre o currículo como ação, como movimento estratégico de renovação da esperança em uma educação que, de fato, ajuda o sujeito a se formar para o enfrentamento das demandas de seu tempo.

Reafirmo que não se trata de um modelo de como fazer ou elaborar o currículo, na licenciatura. Tal incumbência é responsabilidade dos coletivos que estão envolvidos com a formação de professores no interior das instituições formadoras em parceria com as redes de ensino da Educação Básica. Este Protocolo é, portanto, o desdobramento do processo de pesquisa empreendido no Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual levou em consideração, assim como Paraíso (2014, p. 34), que “ao partirmos para pesquisar em educação, precisamos, acima de tudo, buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo e da educação”.

¹ Acepção de sentido para a palavra protocolo, segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/protocolo>. Acesso em: 23.07.2017.

Neste sentido, espero que as cláusulas propositivas deste Protocolo, ou seja, as disposições que têm como objetivo sintetizar princípios, orientações e sugestões para o processo de (re) formulação do currículo, na licenciatura, aqueçam a discussão sobre a temática e promovam intercâmbios importantes e significativos no processo de repensar a organização curricular da licenciatura e, por consequência, a formação docente na contemporaneidade.

A organização deste Protocolo de Proposições é resultado de uma teia de provocações que vem sendo tecida no contexto das minhas itinerâncias na profissão e nos percursos formativos. É no GESTEC que essa intenção ganha forma e impulso a partir dos resultados da pesquisa que desenvolvi, intitulada *Marcas do currículo na formação docente: um estudo com egressos da Licenciatura em Letras da UNEB, no município de Caetité, BA*.

O interesse por essa temática e os muitos questionamentos que tenho sobre ela sempre me acompanharam ao longo de minha trajetória profissional. Retorno ao ano de 1991 quando, após aprovação em concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, assumi uma classe de alunos de 5/6 anos em processo de alfabetização. O olhar perspicaz e curioso daquelas crianças me conquistou e, ao mesmo tempo, me provocou: como vou ensinar a esses alunos as bases para aprenderem a ler e a escrever, darei conta?

Para os pais, o choque foi duplo: professor homem e recém-formado. Nos primeiros meses do ano letivo, algumas mães ficavam a manhã na escola, observando se a aula estava acontecendo normalmente. A Direção da escola explicava a elas que o planejamento era coletivo e que eu planejava com a professora mais experiente e mais competente da escola nas classes de alfabetização. A justificativa se apoiava na ideia de que os professores experientes *sabiam* como ensinar e, assim, planejando junto com eles, com o tempo, eu também aprenderia o ofício.

Esse momento foi marcado por conflitos e rupturas, uma vez que fui subjetivado no meu percurso formativo por discursos tidos como verdades no espaço educacional e, a partir daquele momento, essas certezas adquiridas começavam a ser quebradas, num movimento de perguntar, estranhar e suspeitar de coisas ditas como verdades. Para enfrentar o desafio, escolhi o caminho do estudo. No ano seguinte, ingressei no curso de Pedagogia da UNEB, em Guanambi.

Mais uma vez, fui tomado pelo estranhamento e pelas perguntas. Na Universidade, fui apresentado a Karl Marx, Paulo Freire, Demerval Saviani, dentre outros, e fiquei fascinado pelas leituras desses autores e suas ideias sobre as relações sociais entre os homens na sociedade. Sustentada numa base epistemológica crítica, a formação no Curso de Pedagogia

me ajudou a conquistar outros espaços educativos: Coordenador de Estágio do Curso de Magistério, Coordenador Pedagógico e Gestor de um Colégio de Ensino Médio no município de Guanambi.

Tempos depois, ingressei na Universidade do Estado da Bahia como professor. Atuando com disciplinas da área pedagógica², era recorrente, nas turmas, ouvi dos alunos: *na prática, o conteúdo da Pedagogia não é bem assim, inclusive na Universidade. Aqui é só teoria!* Angustiava-me esse sentido presente nos cursos de formação de professores em que trabalhava a teoria e a prática como dois polos separados e distantes. Nesse contexto, novas provocações foram surgindo: como e por que os alunos constroem esse sentido? Como esse pensamento influencia na formação e no exercício da profissão?

À frente da Coordenação do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras e da Direção do Departamento de Ciências Humanas - Campus VI/Caetité, da UNEB - DCH VI (2008 - 2016), tive a oportunidade de participar de várias atividades nas escolas de Educação Básica da região, ministrando palestras, oficinas e minicursos em jornadas pedagógicas. Em conversas com os gestores e professores dessas escolas ouvi, muitas vezes, que os estagiários e os professores recém-formados pela Universidade dominavam bem os conteúdos das áreas de formação (teoria), mas sentiam dificuldades na mediação dos conteúdos e interação com os alunos na sala de aula (prática).

A minha lista de questionamentos, assim, só ampliava: como está se constituindo a formação desses professores? Que professor, de fato, a Universidade está formando? Que diálogos os currículos dos cursos fazem com a escola da Educação Básica? É o dilema da relação entre currículo e formação docente. E com ele, chego ao GESTEC (2016) com o propósito de estudar a organização curricular da Licenciatura em Letras ofertada pelo DCH VI - UNEB/Caetité.

Os primeiros contatos com a orientadora da pesquisa empreendida na Pós-Graduação e com os membros do Grupo de Pesquisa **Forma(em)Ação** – GEFEP UNEB/CNPq³- me instigaram e me ajudaram a ter outro olhar para a minha problemática. E assim, no processo de estranhar e perguntar vou me destituindo de verdades e me constituindo a partir de provocações. Como disse Foucault, em *Arqueologia do Saber* (1969/2016, p. 21), “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever”.

² À época, ministrei as seguintes disciplinas: Didática, Currículo, Estrutura e Funcionamento do Ensino, nos cursos de Letras, Geografia, História e Ciências Biológicas. Nos cursos de Pedagogia da Rede UNEB 2000 e PROESP, assumi Estágio Supervisionado e Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, respectivamente.

³ Link de certificação do GEFEP: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2292907583398667>

Nas aulas do Mestrado e nas reuniões do Grupo de Pesquisa novas peças iam se juntando ao arcabouço da minha formação. Da escrita impessoal para a escrita na primeira pessoa do discurso, percebi que novas epistemologias estavam chegando ao meu percurso formativo. E que bom que elas chegaram! Fiz, então, uma releitura de minhas inquietações, busquei outras leituras e fui tomado por novas provocações.

Nesse contexto, iniciei o processo de pesquisa a partir da seguinte questão: *quais as ressonâncias da organização curricular do curso de Letras – DCH IV da UNEB – na formação e no desenvolvimento profissional do egresso do curso?*

Tendo em vista que o objeto desta pesquisa necessitava de uma compreensão do sentido do currículo, sua organização e as relações com a formação docente, outras questões se apresentaram: como estão organizados o Projeto Pedagógico do Curso e a estrutura curricular? Quais reflexos o Projeto e seu currículo têm dos dispositivos legais que orientam a formação de professores no Brasil? Que concepções de teoria e prática aparecem no Projeto e na sua matriz curricular? Qual a avaliação dos discentes egressos sobre o curso de Letras e seu percurso de formação?

Nesse sentido, entendendo que currículo e formação se entrelaçam no processo de desenvolvimento profissional do professor, a pesquisa teve como objetivo principal *compreender a organização curricular da Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia, DCH VI – Caetitê/BA, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso do curso*. Para o alcance desse objetivo, outros, mais específicos, foram definidos, como: situar a organização curricular da licenciatura em Letras na UNEB – DCH VI, no panorama histórico, social e cultural, bem como no contexto das políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil; e analisar a articulação entre teoria e prática no Projeto Pedagógico e na matriz curricular do curso de Letras da UNEB, nesse Campus.

A organização curricular da licenciatura, nessa perspectiva, insere-se nas conexões entre formação docente, currículo e constituição da docência. Considero, assim como Silva (2010, p. 27), que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Desse modo, para compreender o objeto em tela, utilizei uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que essa metodologia trabalha com as descrições e o estudo das percepções, o que, a meu ver, era mais coerente para o que eu estava propondo na investigação.

Itinerâncias da pesquisa

A pesquisa em Educação sempre nos coloca frente a um universo complexo, pois definir os caminhos para serem trilhados é ter que fazer escolhas, nem sempre fáceis. No Grupo de Pesquisa *Forma(em)Ação*, fui instigado a não ficar prisioneiro nem refém das práticas de pesquisa e dos procedimentos de descrição e análises já conhecidos, pois “seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar”. (PARAISO, 2014, p.43).

Desse modo, longe de estabelecer certezas metodológicas, até porque elas não existem, procurei pensar em atitudes metodológicas que pudessem me ajudar a desbravar os caminhos da pesquisa, interrogando melhor o objeto deste estudo. E nesse processo fui me constituindo enquanto pesquisador, ouvindo Meyer e Paraíso (2014, p. 17), para quem,

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer.

Pensando assim, a escolha dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa científica não pode ser feita de forma casual. Surge a partir de estudos e reflexões, posições teóricas escolhidas relacionadas ao objeto, problema e objetivos definidos para a investigação. Nesse sentido, tomei como ponto de partida para o desenho metodológico da pesquisa o seu objetivo principal, qual seja: *compreender a organização curricular da Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia, DCH VI – Caetitê/BA, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso do curso.*

Assim, considerei a abordagem qualitativa de pesquisa, entendendo que esta possibilita a pluralidade de vozes e a manifestação livre dos diferentes modos de pensar dos sujeitos sobre o objeto em análise. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a investigação qualitativa “contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Visto que essa abordagem de pesquisa não está rigidamente estruturada, foi possível pensar o seu desenvolvimento a partir de diferentes caminhos para a produção das informações no campo da pesquisa. Entretanto, procurei ter cuidado nessa escolha para não utilizar procedimentos que não fossem coerentes com os objetivos da pesquisa.

É importante destacar que o comprometimento e a ética do pesquisador são aspectos imprescindíveis no desenvolvimento de uma pesquisa. Os seres humanos envolvidos não podem ser vistos apenas como instrumentos necessários para o levantamento de informações e produção de resultados. Desse modo, o projeto da investigação foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, em dezembro de 2016.

Flick (2009) nos mostra alguns aspectos importantes que devem ser considerados no desenvolvimento de uma pesquisa. Para ele, a *apropriabilidade de métodos e teorias* sinaliza o cuidado na escolha da metodologia pelo pesquisador e sua relação como o objeto e a problemática que o envolve, levando em conta *as perspectivas dos participantes e suas diversidades*. Aponta, também, a *reflexividade do pesquisador e da pesquisa* como um aspecto essencial na investigação. O pesquisador necessita estar atento sobre suas atitudes e ações na produção dos dados, para não comprometer as análises e os resultados. Outro aspecto destacado pelo autor é a *variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa*.

Assim, a compreensão da realidade no enfoque qualitativo considera a subjetividade dos sujeitos e as circunstâncias que os envolvem no contexto da pesquisa. Para González Rey (2003), a subjetividade se constrói a partir da própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito, e da qual este é também constituinte. Desse modo, valores, ideias e sentidos tornam-se matéria prima viva e mutante que permite ao sujeito experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo a sua volta e de nele agir.

A base empírica escolhida para a realização do estudo foi o curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ofertado no município de Caetité, Bahia. A UNEB é uma Instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo multicampi. Está estruturada com 29 Departamentos, sediados em 24 campi, distribuídos por diferentes Territórios de Identidade⁴, no Estado da Bahia.

Sendo uma Universidade jovem, é considerada uma das pioneiras na interiorização do Ensino Superior do Estado da Bahia, destacando-se, principalmente, na formação de professores. Atualmente, oferta mais de 160 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado),

⁴ Conceito cunhado por Milton Santos para quem o Território de Identidade é constituído de “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (SANTOS, 1994, p. 16). Segundo o Governo do Estado da Bahia, “O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 25.09.16.

presencial e a distância, bem como cursos de Pós-graduação *latu e stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em diversas áreas do conhecimento. Tendo seus Departamentos localizados na capital e no interior do Estado, a Instituição torna-se uma referência na oferta de Ensino Superior, pois consegue alcançar as regiões mais distantes e municípios menores e mais pobres; e, devido à proximidade de suas residências, oportuniza a formação, inclusive para professores que já estão em exercício, mas a sem a formação exigida pela LDB 9394/96. A figura 01 situa a UNEB no Estado.

Figura 01 – A UNEB no Estado da Bahia

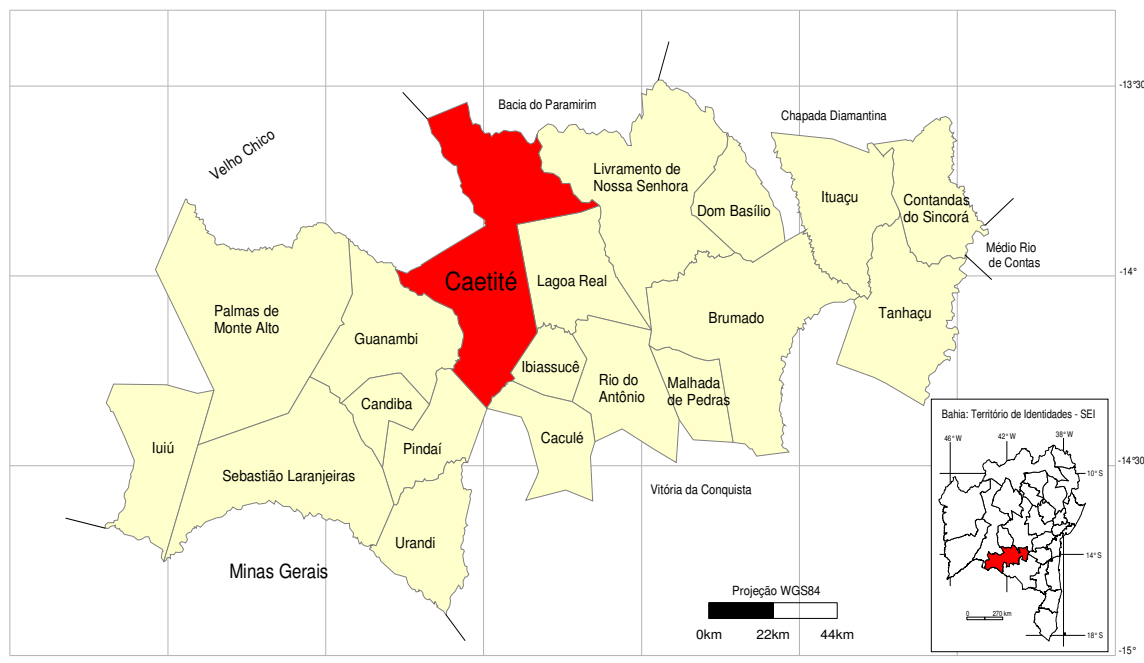


Fonte: Assessoria de Comunicação – ASCOM/UNEB, 2015.

O município de Caetité/BA, onde está situado o DCH VI, dista 757 km da capital, Salvador. Seguindo os ideais de uma educação republicana, foi criada, em 1962, a Escola de Nível Superior de Caetité, através da Lei nº 1.082 de 25/10/1962. Essa Instituição, com o passar do tempo, foi incorporada à UNEB pela Lei Delegada n.º 66 de 01/06/1983, com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC).

Na Figura 02, temos a localização e abrangência do Território de Identidade onde está o DCH VI – Caetité/BA.

Figura 02 – Caetité no Território de Identidade do Sertão Produtivo, 2013.



Fonte: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), 2013.

A FFCLC em seu primeiro concurso vestibular, em 1983, ofertou o curso de Licenciatura de 1º Grau em Letras e, posteriormente, expandiu a oferta com a implantação do curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais. As demandas por formação da década de 1990 contribuíram para a transformação do curso de Letras em Licenciatura Plena, com as habilitações em Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Português, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, e o de Estudos Sociais em História e Geografia. Atualmente, o DCH VI oferece seis cursos de licenciatura, conforme demonstra a Tabela 01. Além das licenciaturas, o Departamento oferecerá a partir do segundo semestre de 2018 o curso de bacharelado Engenharia de Minas.

Tabela 01 - Cursos de Graduação do DCH VI, 2017.1

Licenciaturas	Alunos matriculados	Conceito ENADE
Ciências Biológicas	152	3
Geografia	161	3
História	167	4
Letras Língua Portuguesa	115	3
Letras Língua Inglesa	103	-
Matemática	159	3
TOTAL	843	-

Fonte: Secretaria Acadêmica/SAGRES - Campus VI, 2017.

No campo da Pós-graduação, o Departamento ofereceu, em 2003, o curso de Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Em 2012, foi implantado o curso Leituras: linguagens, cultura e formação docente. Atualmente, os cursos oferecidos estão relacionados às linhas de pesquisa dos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, conforme destacado na Tabela 02.

Tabela 02 - Cursos de Pós-Graduação *latu sensu* do DCH VI – 2017

Cursos <i>Lato Sensu</i>	Alunos matriculados
Educação e Diversidade Étnico-Racial	28
Biodiversidade do Semiárido	27
Gestão do Patrimônio Histórico-Cultural e Ambiental	30
Práticas Docentes Interdisciplinares	30
TOTAL	115

Fonte: Secretaria Acadêmica/SAGRES - Campus VI, 2017.

A tradição na formação de professores, com seis cursos de licenciatura, foi uma das razões para a escolha do DCH VI para esta pesquisa. Para atender a essa demanda, no Departamento prevalecem os professores efetivos, como mostra a Tabela 03.

Tabela 03 - Qualificação e vínculo do corpo docente no DCH VI

Titulação	Efetivos	Substitutos	Total	%
Graduação ⁵	01	00	01	1%
Especialização	20	12	32	31%
Mestrado	42	09	51	49%
Doutorado	20	00	20	19%
TOTAL	83	21	104	100%

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGP/UNEB, 2016.

Como podemos ver, o DCH VI possui um quadro qualificado de docentes, tendo 62 professores do quadro efetivo total com mestrado e doutorado, ou seja, 74,6%. Cabe destacar, ainda, que é um Departamento que oferta, predominantemente, cursos de licenciatura, o que aumenta sua inserção nas redes de ensino da Educação regional.

Na pesquisa empreendida, buscando compreender a relação entre currículo, formação e desenvolvimento profissional do docente, selecionei *a organização curricular da Licenciatura em Letras* como objeto de estudo. A escolha desse curso se deu pelas seguintes razões: i) minha atuação como docente, no curso, desde agosto de 2004; ii) minha atuação como coordenador do Colegiado no período de junho de 2008 a junho de 2012; iii) execução

⁵ A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 previa, no Art. 32, parágrafo 2º, que para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos candidatos.

de projetos e pesquisa e ensino no curso, como o subprojeto PIBID UNEB - *As Múltiplas Linguagens na Formação Docente* (2014/2016).

O curso de Licenciatura em Letras, em Caetité, foi criado em 1983 como Licenciatura Curta em Letras, seguindo os desdobramentos da Lei 5.692/71 que orientava a implantação desses cursos numa perspectiva de formação rápida e generalista com o objetivo de atender a uma nova demanda de professores. Em 1990, foi reformulado para ser ofertada a Licenciatura plena em Letras, com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Tendo como referência as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo CNE em 2002, e com o objetivo de ressignificar a formação docente, a UNEB realizou a reformulação dos currículos de todos os seus cursos de Licenciatura no ano de 2004. Esse processo foi coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, juntamente com os professores da Instituição, representados pelos coordenadores de Colegiado. O curso foi, a partir de então, denominado de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, com carga horária total de 3380 horas, a ser integralizada em oito semestres (mínimo) e 14 semestres (máximo). A oferta anual do curso, hoje, é de 30 vagas, no turno vespertino.

O Currículo do curso Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas foi redimensionado pela última vez, em 2007, considerando os seguintes dispositivos legais: Parecer CNE/CES no 492/2001; Parecer CNE/CES no 1.363/2001; Parecer CNE/CP nº 009/2001; Parecer CNE/28/2001; Resolução CNE/CP no 01 de 18.02.2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 02 de 19.02.2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior; e a Resolução CNE/CP nº 18 de 13.03.2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

As informações que deram suporte à discussão teórica deste Protocolo de Proposições foram produzidas a partir de levantamento bibliográfico, análise de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso e sua organização curricular, Leis e Documentos Oficiais que regulamentam a formação docente no Brasil. Em campo, utilizei Rodas de Conversa e entrevista semiestruturada com docentes do curso e a aplicação de questionário aberto a alunos egressos que estão atuando como docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Esse conjunto de dispositivos e estratégias definiu o desenho metodológico da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram discentes egressos e professores do curso. A seleção dos participantes foi um processo que se deu passo a passo. No caso dos discentes egressos, o primeiro critério utilizado foi ter concluído o curso a partir do semestre 2010.2. Essa delimitação foi necessária em razão da implantação do currículo redimensionado (objeto de estudo da pesquisa) que aconteceu a partir do ano de 2007, no seu primeiro semestre letivo. Para esse levantamento, considere os concluintes até o semestre 2015.2, período com os últimos registros de conclusão na Secretaria Acadêmica do Departamento. A Tabela 04 mostra os resultados desse processo.

Tabela 04 - Concluintes do Curso de Letras - DCH VI (2010.2 /2015.2)

Semestre de Conclusão	Mulheres	Homens	Total
2010.2	00	00	00
2011.1	16	03	19
2011.2	01	00	01
2012.1	09	01	10
2012.2	00	00	00
2013.1	13	01	14
2013.2	00	00	00
2014.1	22	01	23
2014.2	10	00	10
2015.1	09	00	09
2015.2	08	00	08
TOTAL	88	06	94

Fonte: Secretaria Acadêmica/Sagres UNEB, 2016.

De um universo formado, predominantemente, por mulheres, como indica a Tabela 04, o passo seguinte foi identificar quais desses sujeitos estavam atuando como docentes de Língua Portuguesa e/ou Redação nos anos finais do Ensino Fundamental ou Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio. A princípio, pensei que poderia contatá-los, individualmente, para obter essa informação. Como não consegui com Departamento o contato de todos, mudei a estratégia para a identificação dos sujeitos que atendiam ao objetivo da investigação. Flick (2009, p. 44) nos diz que,

A amostragem na pesquisa qualitativa pode seguir lógicas distintas. Podemos ter dois tipos básicos: amostragens mais formais com critérios previamente definidos e as mais flexíveis com foco nas necessidades que aparecerão durante a realização da pesquisa.

Assim, a partir dos endereços eletrônicos dos egressos, que consegui na Secretaria do Colegiado de Letras, um total de 68 (sessenta e oito), enviei o questionário aberto aos sujeitos (Apêndice 01). O questionário, elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa e

com 18 questões, solicitava aos participantes que emitissem juízo de valor e/ ou opinião a partir da seguinte temática: como os discentes egressos do Curso de Licenciatura em Letras avaliam os processos formativos e a organização curricular, por eles vivenciados, e as influências desse processo na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Do total de 68 questionários encaminhados, recebi a devolutiva de 27 egressos. Destes, quatro não responderam ao questionário, justificando que não estavam atuando como professores. Dos 23 questionários respondidos, dez foram descartados porque estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como docentes e/ou coordenadores pedagógicos. Trabalhei, então, como 13 egressos, identificados na Tabela 05 por nomes fictícios⁶, conforme definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

Tabela 05 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (egressos)

Nome	Ano de conclusão do curso	Tempo de docência	Segmento(s)/ Rede(s) de Ensino em que atuam	Componente curricular/ Disciplina
Gisele	2010	04 anos	Ens. Médio - Pública	LPLB
João	2011	03 anos	Ens. Médio.- Pública	LPLB
Luiz	2011	03 anos	Ens. Fund.- Pública	Língua Portuguesa
Antônia	2012	03 anos	Ens. Médio - Pública	Língua Portuguesa
Jane	2012	02 anos	Ens. Médio.- Pública	LPLB
Ane	2013	01 ano e meio	Ens. Médio.- Pública	LPLB
Sara	2013	03 anos	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa
Joana	2014	03 anos	Ens. Médio - Pública	Redação
Patrícia	2014	02 anos	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa
Laura	2015	01 ano	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa
Marta	2015	01 ano	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa
Simone	2015	02 anos	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa
Carla	2015	01 ano e meio	Ens. Fund. - Pública	Língua Portuguesa

* LPLB – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Fonte: Elaboração do autor, Julho, 2017.

Os outros sujeitos da pesquisa foram quatro docentes do curso. A intenção primeira era realizar rodas coletivas de diálogo com os todos os professores do curso. O objetivo dessa estratégia era criar espaços dialógicos e discursivos para que os sujeitos dialogassem, expressando suas opiniões sobre os temas: Concepções do currículo de Letras; Currículo e interdisciplinaridade; Relação teoria e prática e desenvolvimento profissional; e Estágio Supervisionado e formação docente.

⁶ A escolha dos nomes fictícios para a identificação dos sujeitos da pesquisa foi feita de forma aleatória pelo pesquisador. Para tanto, não utilizei nenhum nome igual ao dos sujeitos para os quais enviei o questionário.

No mês de fevereiro de 2017, apresentei o meu projeto de pesquisa em uma reunião de Colegiado aos professores presentes. Surgiu, nesse momento, uma dificuldade para operacionalizar as rodas coletivas de diálogo com todos os professores do curso de Letras. Como os docentes moram em cidades diferentes, como Salvador, Vitória da Conquista, Guanambi e Caetité, e têm aulas em dias diferentes, não foi possível definir um dia em que todos estivessem no Departamento para os encontros. Assim, reorganizei a estratégia e realizei Rodas de Conversa com três professores que compõem a área de Educação, Ensino e Pesquisa e a Coordenadora do Colegiado. Os temas das conversas permaneceram os mesmos estabelecidos inicialmente e aconteceram nos meses de maio, junho e julho de 2017. Para González Rey (2005, p. 49),

A conversação representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta. Nas conversações, devemos partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que a própria conversação vai entrando nessas experiências. A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos.

Após as Rodas de Conversa, realizei uma entrevista semiestruturada com cada um dos participantes. Percebi que nas conversas a partir dos temas selecionados os docentes não aprofundaram em suas impressões sobre o objeto de estudo. A partir da entrevista com um roteiro (Apêndice 3), realizada individualmente, mais informações sobre a problemática da pesquisa foram produzidas e auxiliaram na compreensão do objeto de estudo. A Tabela a seguir caracteriza os sujeitos docentes que participaram da pesquisa. Assim como os discentes, os nomes também são fictícios⁷.

Tabela 06 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa (docentes)

Nomes	Formação	Tempo de docência no curso de Letras	Componentes curriculares / Atividades
Beatriz	Licenciada em Letras; doutora em Educação e Memória	17 anos	Literatura Baiana e Estágio Supervisionado
Maria	Licenciada em Letras; Doutoranda em Educação	16 anos	Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica
Sérgio	Mestre em Educação e Contemporaneidade	12 anos	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e TCC
Sofia	Licenciada em Letras. Doutoranda em Linguística	07 anos	Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Fonte: Elaborado pelo autor. Agosto, 2017.

⁷ O mesmo critério que utilizei para a nomeação dos discentes foi utilizado para a nomeação dos docentes.

Ainda como procedimento para a produção de informações sobre o objeto da pesquisa, foi feita a análise de documentos oficiais que orientam a formação docente no Brasil, como as Resoluções e Pareceres, o Projeto Pedagógico e a matriz curricular do curso de Letras da DCH VI. Para Bogdan e Biklen (1994), na análise dos documentos, o pesquisador pode ter acesso à *perspectiva oficial* acerca do objeto de estudo.

Após a etapa de produção, realizei a organização e a categorização das informações. Elaborei sínteses dos questionários dos egressos a partir de dimensões definidas para o estudo do objeto. Adotei o mesmo procedimento com as informações das rodas de conversa, das entrevistas com os docentes e dos documentos estudados. Essas informações, analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico selecionado, atravessam toda a discussão teórica deste Protocolo de Proposições.

Sobre a organização deste Protocolo de Proposições

Os achados da pesquisa, as análises e as provocações dela decorrentes constituem os fios que costuram a argumentação deste Documento. Assim, o Protocolo de Proposições, que ora apresento, está organizado a partir de quatro dimensões, sendo que cada uma delas finaliza apresentando as *cláusulas propositivas*. Como já dito, as cláusulas são disposições com orientações e sugestões para a organização do processo de reformulação do currículo da Licenciatura em Letras, a partir do olhar do egresso e dos docentes sobre a organização curricular do curso, bem como das epistemologias contemporâneas sobre a produção do conhecimento e a formação de professores.

Assim sendo, a primeira dimensão - *Currículo, epistemologias e formação: estabelecendo conexões* -, situa o currículo da licenciatura no campo epistemológico. Traz os achados da pesquisa para a discussão com o referencial teórico escolhido e, a partir dessas reflexões, encaminha as proposições relacionadas a essa dimensão. A segunda - *Sob as lentes das Políticas Públicas: a formação docente e as licenciaturas* -, problematiza essa relação, considerando os relatos dos sujeitos sobre a relação teoria e prática, formação e docência e a literatura da área. Considera, também, a legislação e as políticas públicas que orientam a formação de professores no Brasil.

A terceira - *Entre o dito e o vivido: a trama da organização curricular da licenciatura em Letras do DCH VI - UNEB/Caetitê* - aborda as reflexões sobre a estrutura curricular da Licenciatura em Letras, problematizando, a partir dos achados do estudo feito, os fios que tecem essa trama e produzem sentidos na formação dos sujeitos. Por fim, a quarta dimensão *Iniciação na carreira docente e desenvolvimento profissional: (re) visitando o currículo da*

licenciatura destaca os movimentos da inserção profissional na carreira docente dos sujeitos da pesquisa, discutindo, a partir da literatura da área, os sentidos que os professores iniciantes atribuem a esse período e as ressonâncias do currículo da Licenciatura em Letras nesse movimento.

Embora já existam pesquisas e publicações no campo da educação sobre a temática, considero relevante a organização deste Protocolo de Proposições, principalmente, para a Universidade do Estado da Bahia, que está em processo de reformulação do currículo de seus cursos. Este Documento pode nos levar a uma ação renovada, no contexto institucional da UNEB. Assim, reitero o que disse no início: este não é um Protocolo com normas de como fazer o currículo. É, pois, um conjunto de disposições que tem a pretensão de sugerir e comprometer o coletivo de professores e gestores envolvidos com o processo de reformulação curricular da Licenciatura em Letras, contribuindo para pensar esse movimento como mobilizador de processos coletivos; de forças do eu com o nós, do outro com os outros, do mundo com a vida. Afinal, currículo e formação são processos que devem ser feitos e executados cheios de VIDA!

1ª Dimensão

Currículos, epistemologias e

formação: estabelecendo

conexões

CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIAS E FORMAÇÃO: estabelecendo conexões

A Universidade se preocupou muito com conteúdos, cargas horárias, entre outras “obrigações”, e se esqueceu da formação enquanto ser humano para trabalhar com outro ser humano. (Gisele, relato escrito, 2017)

A epígrafe escolhida para abrir as discussões da primeira dimensão deste Protocolo de Proposições é um enunciado retirado de um dos relatos dos sujeitos egressos que serviu de base para a escrita deste Documento. Ao refletir sobre a sua formação no curso de Licenciatura em Letras, o relato de Gisele me provocou a pensar nas relações entre currículo, epistemologias do conhecimento e licenciatura: que epistemologia(s) sustenta(m), explicitamente ou não, a organização curricular da licenciatura em Letras? Como essa(s) epistemologia(s) aparece(m) refletida(s) nos discursos dos egressos?

Assim, discuto nesta dimensão as conexões entre currículo, epistemologias do conhecimento e licenciatura, entrelaçando as informações produzidas no percurso da pesquisa e o aporte teórico selecionado. Na conclusão desta parte, apresento algumas proposições para o processo de (re) elaboração do currículo da Licenciatura em Letras a partir das discussões aqui tecidas.

A produção acadêmica sobre o currículo vem ganhando importância nos últimos anos. Considerado até meados dos anos 1990 como “o primo pobre da teorização educacional” (SILVA, 1995, p.183), é, hoje, um dos temas no campo da educação que tem provocado fortes discussões entre pesquisadores, estudiosos, professores e outros atores do cenário educacional. Assim, o currículo “passa a ser visto como um artefato cultural central na luta por representação, como o *coração da escola*, como território estratégico na produção de significados sobre a vida, o mundo, os sujeitos” (PARAÍSO et al, 2012, p. 06).

Esses estudos vêm ganhando relevo e nos auxiliam a compreender o(s) sentido(s) do currículo, uma vez que este define e organiza os conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e de formação que é materializado nos conteúdos dos componentes curriculares e no conjunto de situações de ensino promovidas ao longo de percurso formativo do estudante. Segundo Popkewitz (2011, p. 174), “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir e *ver* o mundo e o *eu*”. Na licenciatura, o currículo passa, então, a

receber atenção especial porque forma o professor e, por isso, está no centro das políticas educacionais e alvo de constantes reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Nesse sentido, ao relacionarmos o currículo à formação docente, é importante questionar quais estruturas formativas são pensadas e implantadas nas instituições de ensino para formar o professor e quais as suas marcas no desenvolvimento profissional do docente. Silva (2014, p. 148) nos mostra que a partir das teorias pós-críticas “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido”. Nessa direção, Moreira e Candau (2008, p. 28) nos apresentam o sentido do currículo como,

Um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante.

Vejo, desse modo, que é importante analisar e estudar os currículos dos cursos de licenciatura, na perspectiva de entender como são planejados e quais concepções epistemológicas sustentam sua organização. Neste Protocolo, apoio-me no conceito de epistemologia utilizado por Popkewitz (2011, p. 174) em seus estudos sobre currículo, qual seja: “uso o conceito de *epistemologia* para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu”.

É oportuno, aqui, contextualizar os estudos sobre o currículo para entender quais lentes teóricas impulsionaram/impulsionam os movimentos que produziram/produzem o currículo e suas configurações, principalmente, na contemporaneidade. Pacheco (2005) nos diz que o termo currículo foi dicionarizado pela primeira vez em 1963 com o sentido de cumprir uma série de conteúdos num curso regular de ensino. Esse conceito foi sedimentado na Escola e nas Universidades brasileiras o que provocou um interesse de estudiosos e pesquisadores da área de educação pelo tema a fim de melhor estudá-lo, oportunizando, assim, condições para o seu redimensionamento nas instituições formativas.

Nessa perspectiva, muitas interpretações sobre o currículo emergiram desses estudos, influenciando a definição de Diretrizes Curriculares para todos os segmentos da Educação Básica e Superior. Importante destacar que vários são os enfoques possíveis para interpretar o currículo e sua relação com a formação docente, pois esses dois termos, currículo e formação, são duas faces de um mesmo processo. Logo, a configuração curricular de um curso de licenciatura repercute na definição da identidade profissional do docente e na sua ação

pedagógica. Para Sacristán (2013, p.20), “desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”.

A elaboração teórica sobre o currículo, no Brasil, ganhou fôlego a partir dos anos 1990, quando Antônio Flávio Moreira analisou a trajetória e o desenvolvimento desse campo de estudo no país. Influenciados pela tendência crítica, os estudiosos desse período analisaram os problemas relacionados ao currículo da escola brasileira e criticaram a visão academicista e disciplinar do currículo, bem como a negligência das práticas curriculares e materiais didáticos utilizados quanto à diversidade cultural, social, de gênero e tantas outras.

Para Santos (2007), ampliaram, nessa década, as produções que sugeriam a adoção de currículos integrados que aproximassem o conhecimento da escola com as vivências e as experiências da vida real, respeitando a cultura, as diferenças, as múltiplas habilidades, as emoções e os valores sociais. Além disso, surgiram novas discussões sobre os aspectos metodológicos e práticas mais democráticas no processo ensino e aprendizagem.

Rosa e Ponce (2016), na intenção de contribuir com o *estado da arte ou estado do conhecimento* nas investigações sobre o currículo, analisaram 42 artigos de um periódico de referência na área, no período de 2010 a 2015, a fim de reunir elementos que pudessem reavaliar as contribuições do campo do currículo frente às novas preocupações que emergem da realidade educacional atual. O estudo das autoras circunscreve ao periódico e-Curriculum. Na perspectiva dessas autoras,

A análise das produções mais recentes visa responder questões semelhantes às que inquietavam o pesquisador no início dos anos 2000: que temas educacionais mobilizam hoje os pesquisadores do campo do currículo? Que contribuições os estudos de currículo têm oferecido no sentido de compreender os problemas postos pelas políticas educacionais em curso? Que temáticas de equivalente relevância fazem interface com as questões de currículo tratadas nas investigações nos últimos tempos? Em que medida os resultados das pesquisas têm colaborado para a formulação de agendas positivas no que concerne às escolas de educação básica no Brasil? (ROSA e PONCE, 2016, p. 628).

As autoras apontam, nas suas considerações, que as produções do período analisado acerca das políticas de currículo, enfatizam mais a formação e o trabalho dos professores, orientados, preferencialmente, pela e para a prática, em consonância com os padrões e as expectativas do mundo empresarial. Ainda para as autoras, o tema das avaliações externas de larga escala é recorrente nas pesquisas, principalmente, seus efeitos sobre o trabalho dos docentes. Uma lacuna apontada pelas estudiosas, nessas pesquisas, diz respeito aos efeitos das

políticas curriculares dos últimos anos sobre outros atores educativos como os pais e os alunos que são os alvos principais dessas políticas.

As produções analisadas por Rosa e Ponce (2016) apontam, também, uma preocupação com o surgimento de uma nova identidade docente, a partir do arcabouço das políticas curriculares que reduzem a educação ao ensino, e este a *competências e habilidades* prescritas nas orientações e nas diretrizes que visam avaliar a qualidade do ensino. Entretanto, não há, nesses estudos, indicativo de que identidades são essas que emergem nos docentes nessa nova configuração de escola.

Embora os estudos e as publicações sobre a relação entre o currículo e a profissionalização docente tenham ampliado nos últimos anos, os problemas relacionados a esses temas ainda persistem nos processos de formação de professores, o que é uma demonstração da necessidade de constantes pesquisas sobre a problemática, com a finalidade de contribuir para a melhoria do quadro atual.

Um sobrevoo sobre as teorias do currículo

É importante situar, epistemologicamente, a discussão sobre o currículo para entender como as suas diferentes concepções orientaram e orientam os cursos de formação de professores, uma vez que a escolha por esta ou aquela concepção responde a determinados interesses hegemônicos na sociedade, definindo o perfil de homem e sociedade que a educação deve formar. Segundo Popkewitz (2011), o currículo pode ser visto como uma criação da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções agem para regular e disciplinar o indivíduo.

Silva (2014, p. 16) nos diz que “as teorias de currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado.” O currículo como discurso ideológico contribui para a construção de identidades. Como poder e desigualdade também se constroem pelo discurso, o currículo, assim, torna-se um campo de disputa e demarcação de território.

É perceptível essa ideia no momento de elaboração dos currículos quando os interesses entram em conflito para ocupação dos espaços. Correntes mais fortes ocupam maior carga horária na matriz curricular, por isso acreditam que, dispondo de mais tempo no processo formativo, poderão fazer a transposição de suas ideias para os sujeitos em formação e estabelecer um perfil de identificação da corrente predominante no curso. Ignoram, em contrapartida, a importância do confronto de ideias e o princípio de que o currículo não pode estar a serviço deste ou daquele interesse ideológico, mas em função da formação do

profissional. É, também, contraditório, pois muitos desses formuladores de currículo adotam essa visão carregada de poder na prática e defendem, nos discursos acadêmicos, uma sociedade justa e democrática.

Silva (2014) destaca em seus estudos que as teorias tradicionais e tecnicistas do currículo baseavam-se numa visão conservadora de escola e de sociedade. Preocupavam-se com a qualificação do homem para o mundo do trabalho, haja vista a grande demanda dos mercados dos países capitalistas. O currículo como instrução deveria ser técnico, semelhante a uma linha de montagem das fábricas, pois o sistema educacional tinha que ser um processo racionalmente organizado, para formar o trabalhador especializado, com as habilidades necessárias para a produtividade capitalista. Na compreensão de Popkewitz (2011, p. 186),

A escola era uma forma institucional para resolver os problemas de administração social e de educação, produzidos por múltiplas transformações. Eram parte dessa paisagem: a industrialização, a urbanização, a imigração, as novas organizações políticas associadas com as democracias, assim como o pensamento intelectual que envolvia combinações de utilitarismo e pragmatismo.

O currículo, nessa perspectiva, deveria atender objetivamente à questão “o que ensinar”, uma vez que estava ancorado no desenvolvimento da inteligência e em conceitos como eficiência, eficácia e economia, com vistas ao controle social. Para tanto, planejamento, metodologia, didática e avaliação deveriam ser cuidadosamente elaborados. Buscavam-se, com isso, a homogeneidade cultural e o silenciamento das diferenças, criando, assim, uma aparente estabilidade na sociedade.

Lopes e Macedo (2011, p. 21) enfatizam que “o ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios [o da inteligência e o da homogeneidade], defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória”. Esse ideário de currículo consolidou-se nos sistemas de ensino no Brasil a partir dos anos de 1930 e, ainda hoje, parece continuar presente, inclusive, nos cursos responsáveis pela formação de professores. O relato de Gisele que abre esta dimensão – “*a Universidade se preocupou muito com conteúdos, cargas horárias...*” - leva-me a fazer essa inferência. Há, no curso, a meu ver, uma preocupação muito grande com a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, relacionados à área de formação, sem a problematização necessária desses temas com as dinâmicas do mundo atual.

As teorias críticas na visão de Silva (2014) foram influenciadas pelos grandes movimentos sociais e culturais que aconteceram na década de 60 em todo o mundo, como os protestos estudantis, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a

Guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura e feminista e a luta contra a ditadura militar aqui no Brasil. Nesse cenário, essas teorias questionavam o pensamento e a estrutura da educação embasada nos princípios das teorias tradicionais. O importante não era compreender como fazer e organizar o currículo, mas, com base na análise marxista estruturalista, entender o que o currículo faz com as pessoas. Nessa perspectiva, a educação deveria promover a consciência crítica do sujeito, e, por consequência, a transformação social.

Apple (2006), introduzindo a visão neomarxista de currículo, reconhece que existe relação estrutural entre economia, educação, reprodução social e cultural. Para esse autor, os elos entre reprodução social e reprodução cultural são construídos nas ações e relações humanas. Ele afirma que é necessário questionar esses fundamentos na teorização sobre currículo, uma vez que este, por meio de sua forma e conteúdo, legitima e naturaliza relações de poder.

Importante ressaltar que as teorias críticas introduziram o debate de questões como ideologia, reprodução social e cultural, libertação, currículo oculto e resistência no contexto da educação e da sociedade. Ao defenderem a autonomia e a emancipação do homem, por meio da reflexão crítica, essas teorias se associam aos pressupostos epistemológicos da modernidade. Na visão de Popkewitz (2011, p. 189),

Enquanto o mundo anterior buscava sua verdade na divina providência, o conhecimento pedagógico mais moderno do indivíduo tomou certas visões religiosas sobre salvação e as combinou com disposições científicas sobre a forma como a verdade e o autogoverno deviam ser buscados. A instrução foi organizada cientificamente para focalizar os processos sociais/psicológicos pelos quais os indivíduos adquirem disposições, sensibilidades e consciências, assim como a aprendizagem da *informação*.

Na análise feita do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, identifiquei marcas do pensamento moderno no texto, a exemplo de como o Projeto do Curso descreve o perfil do egresso a ser formado.

O profissional formado por este curso deve ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Este profissional deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as a sua realidade sócio histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (UNEB, PPC Letras, DCH VI, 2007, s/p).

A análise desse perfil de egresso nos permite inferir que o Projeto do Curso intenciona formar o professor *especialista* capacitado para dominar os conhecimentos da sua área de atuação; deverá ser *crítico* e ter *competência* para desempenhar bem a função, estabelecendo a *intersecção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica*. As expressões destacadas, aqui, reforçam, na minha análise, uma concepção de profissionalismo docente que relaciona a tradição com os pilares da Modernidade que buscam a transformação social via consciência crítica dos sujeitos. Assim, há uma expectativa de que os professores, tornando-se sujeitos críticos, sejam capazes de ensinar aos seus alunos a criticidade.

A concepção de professor especialista fica evidente quando o Projeto do Curso apresenta as competências e habilidades que espera desenvolver nos formandos. Isso provoca uma dificuldade na identidade do profissional docente, uma vez que, ao concluir o curso, ele não sabe se é professor de História, de Geografia ou de Matemática; ou se é um historiador, um geógrafo ou um matemático. Segundo Diniz-Pereira (2016, p. 156-157),

[...] o fato de esses alunos não se reconhecerem como educadores ou “professores de” [...] parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não.

Complemento esses argumentos com André (2012, p. 36), para quem “os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional dos futuros professores”. É o espaço em que as práticas docentes preexistentes são aperfeiçoadas, remodeladas, apreendidas e/ou refutadas, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação, nas experiências, interações e vivências diversas a que os estudantes estão expostos e/ou participando. Ainda de acordo com a autora, “a formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.” (Idem, idem).

Influenciado pela filosofia marxista e *hegeliana*, coube a Freire, aqui no Brasil, discutir a Educação numa vertente crítica. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2011), fez uma crítica às bases da sociedade capitalista, denunciando as relações de opressão e dominação típicas desse sistema. Apresentou a educação problematizadora, baseada no diálogo e na socialização do saber, como contraponto à educação bancária. A *Pedagogia do Oprimido*, humanista e libertadora, tem dois momentos, segundo Freire (2011, p.57):

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que,

transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Na concepção desse autor, o ato de conhecer envolve comunicação e intersubjetividade, por isso os conteúdos curriculares devem ser retirados das experiências de vida e do contexto social dos educandos, constituindo o que ele denominou de temas geradores que deveriam ser a base para o planejamento do ato pedagógico. Os sujeitos, segundo Freire (2011), precisam conhecer de modo contextualizado e crítico sua realidade para poder transformá-la.

Acompanhando as mudanças na sociedade, as teorias pós-críticas – pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo, estudos de gênero, pós-colonialismo, pós-gênero, estudos culturais, pensamento da diferença e estudos *queer* - contemplam os questionamentos contemporâneos, nos quais as diferenças das identidades sociais estão mais perceptíveis, mais às claras. Para Silva (2014), os grupos culturais inferiorizados não estavam representados no currículo tradicional que privilegiava a cultura branca, europeia, masculina e heterossexual.

Os teóricos pós-críticos rejeitam o currículo linear, sequencial e sistematizado; defendem, por sua vez, um currículo pautado na indeterminação e na incerteza que valorize as narrativas pessoais, a linguagem, as diferenças culturais e identitárias. Nesse sentido, de acordo com Paraíso (2014, p. 28),

[...] este novo tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar” os mapas culturais.

Assim, o currículo na contemporaneidade não pode, apenas, incluir em seus conteúdos informações sobre as diversas manifestações culturais e diferenças da sociedade, mas questioná-las no seu contexto histórico, político e social, superando a simples visão do ensino para a tolerância e o respeito. Nesse aspecto, observo que os postulados das teorias pós-críticas superam ideais dos fundamentos da modernidade e se alinham aos pressupostos da pós-modernidade. Logo “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para os conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”. (NEIRA e NUNES, 2006, p. 188).

Outro aspecto relevante dos estudos pós-críticos do currículo que destaco é a contribuição que deram para que as questões relacionadas às minorias sociais ocupassem um espaço maior nos debates educacionais, influenciando a definição de políticas públicas, com a

introdução e a proposição da discussão de temas como Ética, Saúde, Sexualidade, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, dentre outros, nos espaços educacionais.

Numa sociedade como a nossa, marcada pela diversidade em todos os aspectos, o currículo não pode ser sustentado em pilares que visam à homogeneidade. Moreira (2010, p. 176) nos diz que “nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura, religião expressam-se nas distintas esferas sociais.” Logo, é preciso dar voz às diferenças, e as práticas curriculares devem contemplar esse aspecto para garantir a efetividade da formação dos educandos, considerando os aspectos que trazem de suas experiências concretas de vida para o espaço formativo. Assim,

Diferença e diálogo precisam ser objetos de cuidadosas teorizações no âmbito do multiculturalismo, para que melhor se compreendam os processos de construção das diferenças e de promoção do diálogo. Penso que tais estudos poderão incentivar a emergência de novos insights e de novas práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas (MOREIRA, 2002, p. 20).

Questiono, então: os modelos de currículo que temos dão conta de trabalhar nessa perspectiva? Os cursos que formam os professores estão estruturados de forma a prepararem os docentes para trabalharem com a multiculturalidade na sala de aula? Com essas questões, reforço a defesa que fiz na pesquisa realizada da necessidade de reestruturação dos currículos, especialmente dos cursos responsáveis pela formação de professores. O relato de Beatriz, sujeito docente da pesquisa, também sinaliza necessidades de mudanças no currículo. Na sua avaliação sobre a organização curricular do curso, ela nos diz,

O atual currículo do curso de Letras da UNEB busca atender às demandas atuais da formação docente, atentando para a inserção do licenciado no campo das múltiplas linguagens, o que pode ser e é um aspecto positivo, mas, por outro lado, se o aluno não tiver um foco, a generalização de conteúdos ofertados acaba por diversificar o currículo ao ponto do discente, ao final do curso, não ter o necessário conhecimento da língua/linguística e literaturas. Considero que o currículo atual diversifica muito, deixando a desejar a formação do professor de letras, que precisa ter domínio do conhecimento específico do curso. (Beatriz, relato oral, 2017).

Para a professora, o currículo atual apresenta uma *generalização de conteúdos* que diversifica o currículo. Segundo ela, o aluno precisa ter *domínio do conhecimento específico do curso*. Essa avaliação mostra a importância do conhecimento das diversas epistemologias que perpassam pelo currículo por aqueles que estão envolvidos com os cursos, como gestores

e professores. O curso de Letras, no seu PPC, já traz a intenção de formação na perspectiva que a professora menciona.

Quando solicitei aos egressos do curso (sujeitos da pesquisa), no questionário aberto, que completassem a frase - *Ser professor na contemporaneidade é...* - obtive as respostas que sintetizo na Tabela 07.

Tabela 07 - Ser professor na visão do docente egresso

Nome do/a Egresso/a	Resposta dada sobre <i>Ser professor na contemporaneidade é...</i>
João	... ser múltiplo.
Marta	... um desafio paradoxal: de um lado, o amor e a gratidão por ensinar; de outro, a doação a um sistema educacional problemático e, principalmente, a muitos seres humanos que se desumanizam a cada dia.
Joana	...abrir-se para o novo, dando a oportunidade do discente; alçar voos mais altos, rumo ao conhecimento.
Antônia	...preparar-se para a complexidade todos os dias.
Simone	...superar os desafios da sala de aula, buscando mecanismos de aperfeiçoamento da prática.
Gisele	...surpreendente, pois nos possibilita desenvolver habilidades que não sabíamos que tínhamos e, ao mesmo tempo, nos mostra o potencial que cada aluna traz consigo.
Ane	...lidar com universo de identidades diversas e fragmentadas, com realidades socioculturais variadas.
Carla	...é uma tarefa muito complexa quando não conseguimos duas atitudes: vestir a “camisa” da profissão; e nos despir de angustias que o sistema social nos causa.
Patrícia	... é um eterno aprender.

Fonte: Informações do questionário aberto aplicado pelo autor, 2017.

As vozes dos sujeitos possibilitam várias análises e reflexões sobre a formação e a profissionalização do docente. Algumas delas serão retomadas nas dimensões seguintes deste Documento. Aqui, quero destacar as marcas da contemporaneidade na compreensão dos docentes sobre o ser professor: eles falam de um lugar e tempo que respiram, cotidianamente, a sala de aula da Escola Básica. Todos os sujeitos investigados estão no início da carreira e têm entre um e quatro anos de experiência na docência.

Os sujeitos referem-se à profissão como: *complexa, paradoxal, múltipla, diversa, desafiante*, dentre outras características. Assim, considero que não tem como o currículo do curso de formação, hoje, se preocupar somente com o domínio dos conteúdos específicos da área. Mais uma vez, fica clara a necessidade de compreensão das epistemologias do conhecimento e relacioná-las com a formação e com o contexto de crises e incertezas da escola contemporânea.

Nesse sentido, é importante considerar as contribuições da teorização social e cultural contemporânea do currículo. Moreira (2002) ressalta que o trabalho a partir do multiculturalismo, por exemplo, traz algumas implicações para a ação pedagógica. A primeira

faz referência ao abandono de uma perspectiva monocultural, em que todos os estudantes são vistos pelos professores como idênticos, com saberes e necessidades semelhantes. A segunda é a ideia da reescrita do conhecimento, provocada por uma postura de desconfiança em relação à lógica eurocêntrica, cristã, masculina e branca do conhecimento que está arraigada no currículo, confrontando-a com outras lógicas. A terceira implicação é da ancoragem social que objetiva entender, como, ao longo dos tempos, posturas preconceituosas, foram incorporadas ao ensino das disciplinas curriculares. E a última, refere-se à criação de um contexto no qual as inter-relações promovem a aprendizagem dos alunos, sustentadas na diferença e no diálogo.

Vale ressaltar que a organização curricular, apenas, não garante formação dos graduandos, pois o currículo ganha sentido na medida em que interage com o mundo real com seus conflitos e contradições e é alimentado através da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Desse modo, defendo a ideia de currículo que promova a (re) elaboração do conhecimento com significado, a partir da dialogicidade, rompendo com a organização curricular clássica que imperou e ainda impera na academia.

Dessa forma, a organização curricular na licenciatura deve favorecer a reflexão dos sujeitos, possibilitando uma reelaboração de conceitos. A formação docente, assim, precisa ser pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir. Tardif (2014) enfatiza que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que, professores formadores e professores em formação, conheçam as concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas dos conteúdos que compõem as disciplinas da estrutura curricular.

Conforme disposto no parágrafo 3º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015, na formação do profissional docente, “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015). Para Carvalho (2012, p.199), “(...) num Currículo como processo de conversação e ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão, inextricavelmente, unidos”.

A contemporaneidade nos leva, portanto, a rever o currículo da licenciatura, entendendo que este não pode mais ser planejado como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, num determinado espaço/tempo. É necessário compreendê-lo na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural. Assim sendo, ao planejar o currículo, precisamos refletir sobre as novas possibilidades da formação

docente. Implica, ainda, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos que promovam encontros com a vida e toda a sua potencialidade e complexidade. Currículos que ajudem a formar mais e melhor os professores de que a Educação Básica no Brasil tanto necessita. Segundo Paraíso (2015, p. 57),

Sabemos que não é fácil vivenciarmos um currículo tão abertos/as aos encontros. Temos dificuldade de praticar a docência sem um caminho que nos pareça seguro e sem sabermos antecipadamente no que vai dar os encontros que vamos articular no território curricular. Tudo isso requer soltura, desprendimento, planejamento diário e constante, postura aberta para a vida!

O contexto atual nos provoca e nos convida à ação. São muitas as inquietações e existem diferentes perspectivas e possibilidades de intervenção. Assim, compreender as conexões entre currículo, epistemologias do conhecimento e formação é condição fundamental para a (re) significação dos cursos de formação dos profissionais do magistério. Como nos diz Macedo (2012, p. 204), “currículos são realidades construídas socialmente. Homens e mulheres situados, intencionados, em interação, dizem sobre e fazem currículos”.

Assim, apresento as primeiras **CLAÚSULAS PROPOSITIVAS** deste Protocolo, referindo-me à primeira dimensão do processo de (re) elaboração do currículo da Licenciatura em Letras.

DO CURRÍCULO E SUAS EPISTEMOLOGIAS

No processo de (re) elaboração do currículo da Licenciatura, é essencial o conhecimento das epistemologias do conhecimento, identificando as implicações de cada uma no movimento do aprender a ser e formar o professor. O PPC é o reflexo das escolhas epistemológicas feitas coletivamente. Assim, considero importante, nesse processo, levar em conta as seguintes proposições:

Cláusula Propositiva 1^a. Conhecer as epistemologias do conhecimento, associando-as ao social e ao cultural, verificando as aproximações de cada uma.

Cláusula Propositiva 2^a. Reconhecer as emergências da formação docente, através de um movimento entre Universidade e os coletivos da Educação Básica.

Cláusula Propositiva 3^a. Entender que o processo de (re) elaboração do currículo da licenciatura não se constitui uma disputa de território, mas um pensar e um fazer juntos sobre a formação do professor.

Cláusula Propositiva 4^a. Envolver não só a comunidade acadêmica, mas os aparatos da Universidade, como os Grupos de Pesquisa e os Núcleos de Pesquisa e Extensão, no processo de redimensionamento da formação docente.

2ª Dimensão

*Sob as lentes das Políticas
Públicas: a formação docente
e as licenciaturas no Brasil*

SOB AS LENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: a formação docente e as licenciaturas no Brasil

Sinto que as discussões sobre didática, avaliação e currículo foram pouco efetivas a ponto de se tornarem uma dificuldade que tive que superar a duras penas, já imersa no contexto de sala de aula. (Ane, relato escrito, 2017)

A fala de Ane, uma das partícipes da pesquisa, toca no ponto central das discussões da segunda dimensão deste Protocolo de Proposições: as concepções de formação e docência que permearam e permeiam os cursos de licenciatura e as políticas públicas educacionais no Brasil, voltadas para a formação de professores. Ao dizer que “*as discussões sobre didática, avaliação e currículo foram pouco efetivas a ponto de se tornarem uma dificuldade que tive que superar a duras penas*”, Ane me remete à seguinte questão: de que formação estamos falando, quando nos referimos aos cursos de Licenciatura e às políticas públicas da área?

Formação e docência se entrelaçam na definição de um projeto de desenvolvimento profissional dos professores. Os saberes docentes, nos últimos anos, vêm ganhando importância nos processos de formação na medida em que valorizam as experiências dos professores e as reflexões sobre elas. Entretanto, a partir dos relatos dos docentes egressos da Licenciatura em Letras - sujeitos desta pesquisa - percebi que ainda não há, efetivamente, uma conexão entre a formação da licenciatura e a complexidade da sala de aula da Educação Básica.

Na tentativa de compreender essa questão, retomo alguns aspectos da constituição do campo da formação docente no Brasil, buscando pistas que poderão me ajudar nas análises e nas proposições que serão feitas. A formação de professores, no nosso país, nasce ancorada à concepção tradicional de ensino, cuja finalidade era a transmissão de conhecimentos vinculados ao campo específico de atuação. Com o redesenho do desenvolvimento econômico do Brasil, em meados do século XX, a Educação assumiu importância estratégica para os interesses do novo modelo econômico.

Diniz-Pereira (2007) destaca que nesse período os estudos, inspirados na psicologia comportamental e na tecnologia educacional, privilegiavam a instrumentalização técnica dos professores e especialistas da educação. A formação, assim, baseou-se numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência. Na compreensão de Schön (2000, p.15),

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Essa abordagem desconsiderava a complexidade do real e os condicionantes históricos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas, centradas na transmissão, não favorecem a aprendizagem, uma vez que são descontextualizadas, pois não conseguem estabelecer um diálogo entre os conteúdos e a vivência de mundo dos educandos.

Na década de 80, os discursos sobre a democratização da sociedade e da Educação passaram a ser mais frequentes e reivindicavam uma escola comprometida com os aspectos sociais e culturais. Para Diniz-Pereira (2014), os ventos da abertura política no país levaram muitos autores a se posicionar criticamente contra o antigo modelo de formação de professores. Entretanto, essas ideias não foram capazes de quebrar a hegemonia da racionalidade técnica. Para esse autor, o debate central desse período foi a formação do educador: “A discussão sobre a formação de professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes no debate” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.22-23).

Os anos 1990 foram marcados por mudanças no cenário mundial. A agenda do neoliberalismo promoveu transformações no Estado que passou a ser definido a partir das diretrizes econômicas. Novas políticas foram planejadas em todos os setores para adequação do Estado aos novos ditames do capitalismo mundial. No Brasil, no campo da educação, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que apresentou novos referenciais para a formação e a valorização dos profissionais da educação entre outras inovações.

Essa Lei trouxe para o cenário educacional brasileiro algumas novidades, como flexibilização, contextualização, gestão democrática, valorização dos docentes e, a partir dela, foram formuladas políticas referentes à estrutura, organização e oferta da educação em todos os níveis de ensino. Quanto aos profissionais da educação, foram criados Programas e Projetos de formação inicial e continuada, presencial e a distância. Nesse contexto, a formação do professor-pesquisador passou a ser o carro chefe dos debates sobre formação docente. Os saberes escolares e os saberes docentes tornaram, então, pautas dos debates. Segundo Diniz-Pereira (2016, p. 148-149),

A formação do “professor investigador” deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprendesse o produto, mas também apreendesse o processo de investigação e, o mais importante, incorporasse a postura de investigador no seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

A formação na/para a prática tem se constituído numa perspectiva dominante nos dispositivos das políticas públicas educacionais dos últimos anos. A LDB assegura no Título VI que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2015) para a Formação de Professores da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) reforçam a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, como meio de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Nessa perspectiva, a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2000) vem ganhando importância nos processos formativos na medida em que valoriza os saberes docentes produzidos e as reflexões sobre eles, em diversos níveis de complexidade, para a elaboração de novos conhecimentos. “A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2000, p. 13).

Tardif (2014) nos mostra que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e compreendem os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Assim, a formação do professor se dá a partir de conexões, idas e vindas, entrelaçando seus saberes com o conhecimento científico, e entre a pessoa, o profissional e a coletividade. Não é, pois, um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas uma relação de (des) construção do saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias educacionais sistematizadas.

Lelis (2001) enfatiza que a constituição dos saberes do professor, a partir de sua prática, seja social ou profissional, não pode perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que constroem, histórica e culturalmente, o saber. Ao discutir a epistemologia da experiência na formação de professores, Diniz-Pereira (2010) nos diz que as reflexões

individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua (s) experiência(s) talvez tenham um impacto maior no início da carreira docente, pois este é um momento de indefinição e conflitos no percurso formativo do professor.

Embora as políticas públicas voltadas para a formação docente, nos últimos anos, tenham como foco a formação centrada na e para a prática, os relatos dos egressos da Licenciatura em Letras, que concluíram o curso no período de 2010 a 2015, demonstram que esse princípio não conseguiu, ainda, se efetivar no curso. Na perspectiva dos egressos,

*Entendo que a **prática existe em sala de aula**. O estudante do curso de Letras somente possui esse contato em fins do curso (João, Relato escrito, 2017) (grifos meus)*

*Trabalhamos com textos exaustivos que talvez não utilizamos enquanto professoras e, ao mesmo tempo, faltou-nos aprender teorias que a **prática docente nos cobra** - por exemplo, nunca elaboramos um plano de curso durante a disciplina Prática Pedagógica, primeira coisa exigida do professor quando se chega a uma escola. (Laura, Relato escrito, 2017) (grifos meus)*

*O curso ficou a desejar no que se refere ao **conhecimento para a prática**. Acredito que tenha ficado mais voltado para a teoria e cumprimento de carga horária, se **distanciando do foco que é a prática, a sala de aula diversificada que teríamos**. (Gisele, Relato escrito, 2017) (grifos meus)*

*Às vezes nos deparamos com teorias, diria “sólidas” ou convincentes; mas, **quando partimos para a prática, é uma realidade muito diferente**. Às vezes, entramos até em colapso, principalmente depois da conclusão do curso, que já somos profissionais e sentimos um “peso” de responsabilidade, quando assumimos uma sala de aula. (Carla, Relato escrito, 2017) (grifos meus)*

Esses depoimentos evidenciam um entendimento por parte dos egressos de que teoria e prática são duas coisas diferentes, isto é, a teoria é o conhecimento acadêmico, da Universidade, e a prática é a aplicação do aprendido na teoria. Os enunciados grifados nos relatos acima reforçam, a meu ver, duas coisas: a primeira é que o curso de licenciatura não problematiza situações do contexto real das salas de aula da Educação Básica, não trazendo os elementos que estão cotidianamente presentes no processo ensino e aprendizagem dos alunos. A segunda é que, para os egressos, o curso deveria ter ensinado a eles como se portarem na sala de aula, ou seja, uma concepção de professor prático, aquele que possui um conjunto de metodologias para serem aplicadas nas suas aulas.

A partir dos depoimentos dos egressos, intuo que a própria organização curricular do curso e sua operacionalização estejam distorcendo a concepção da associação entre teorias e práticas, defendidas nos documentos oficiais. O Projeto do Curso, analisado no processo da pesquisa, destaca que o currículo “busca priorizar a prática pedagógica desde o seu início, incentivando a participação discente em atividades de pesquisa e extensão, promover a

integração entre essas duas atividades e a de ensino” (UNEB, PPC, LETRAS, DCH VI, 2007, s/p). No entanto, de modo geral, as ementas não indicam como se dará essa reflexão entre a teoria e a prática.

A apresentação das ementas na matriz curricular, na primeira metade do curso, sinaliza que a execução do currículo contradiz a própria concepção de relação teoria e prática apresentada no Projeto; bem como nas políticas de formação docente. Os resquícios da concepção tradicional de formação são perceptíveis: é preciso garantir no início uma sólida formação teórica aos alunos para que, do meio para o fim do curso, aconteça a aplicabilidade do conhecimento, no componente Estágio Supervisionado.

Barretto (2015, p. 687) nos ajuda a compreender esse aspecto quando diz que “nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas”. Vejo, mais uma vez, que o curso de Licenciatura em Letras apresenta fragilidades quanto à epistemologia que fundamenta o processo de formação docente, conforme discutido na dimensão anterior.

Nesse sentido, entendo que a prática pedagógica contemporânea demanda ousadia e múltiplos saberes do docente, por isso sua formação precisa ser permanente, reflexiva, dinâmica e fundamentada numa perspectiva solidária e de constante pesquisa sobre o e no fazer docente. Ao problematizar as situações da prática, investigá-las e sistematizá-las, os discentes estão significando e ressignificando o conhecimento e a sua identidade profissional.

Nesse processo, os licenciandos tornam-se autores do seu fazer pedagógico com mais condições para o enfrentamento de situações complexas do contexto atual. A formação, assim, busca apoiar o docente para responder à questão “como nos tornamos educadores (as)?” Para Diniz-Pereira (2014, p. 105), “observa-se uma nítida preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes”. Ao associar desenvolvimento profissional e pessoal, o projeto formativo também abre possibilidades para o exercício da satisfação com o trabalho, melhoria da autoestima, fortalecimento das relações interpessoais, encorajando o docente a lutar pela carreira docente.

É oportuno trazer, aqui, uma discussão sobre o percurso dos cursos de licenciatura no Brasil, garimpando mais pistas para a compreensão da problemática em tela nesta dimensão. A legislação brasileira define que a formação dos professores para atuação nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica deve acontecer nos cursos de licenciatura. Assim, a profissionalização dos docentes no Brasil está associada diretamente aos caminhos percorridos por esses cursos nos diferentes momentos da nossa história. Entender esse

percurso e seus condicionantes é necessário nas análises sobre a formação e a atuação dos professores nos diversos segmentos de ensino na atual conjuntura.

Segundo Gatti e Barretto (2009), os cursos específicos de formação de professores iniciam no Brasil, em meados do século XIX, com as Escolas Normais que tinham como intencionalidade a preparação de docentes para o ensino das *primeiras letras*. Nos anos 1930, são criados os Institutos de Educação para a formação de professores com base nos princípios da Escola Nova. Esses institutos se preocuparam em dar um caráter científico ao conhecimento, na perspectiva de implantar um modelo de formação docente didático-pedagógico para corrigir as distorções do ensino ministrado nas Escolas Normais. Posteriormente, são transformados em Institutos de Ensino Superior com a oferta dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

Nesse contexto, de acordo com Gatti e Barreto (2009), o curso de Pedagogia tinha como propósito preparar o docente para ministrar aulas nas Escolas Normais e os cursos de licenciatura deveriam preparar os professores para assumirem as disciplinas que faziam parte dos currículos das escolas secundárias. O modelo de formação que vigorou, nesses cursos, ficou conhecido como *esquema 3 + 1*, ou seja, os três primeiros anos eram dedicados à formação geral através de disciplinas específicas; e, no último ano, acontecia a formação didática com a prática do ensino no período dedicado ao estágio.

Diniz-Pereira (2007) destaca que o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil tem início no fim dos anos da década de 70, pensado, originalmente, para mudanças nos cursos de Pedagogia e, posteriormente, a ideia da reformulação se estendeu para as licenciaturas. Nesse contexto de reformas, a Lei 5.692/71 foi aprovada e instituiu os cursos profissionalizantes de 2º grau para qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Extinguiu as Escolas Normais e no seu lugar criou a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau, sendo responsável pela formação dos professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Para ensinar nas últimas séries, a Lei previa a formação em nível superior em curso de licenciatura curta, com três anos de duração ou plena com quatro anos de duração.

A criação dos cursos de licenciatura curta tinha o propósito de atender às demandas impostas pela industrialização do país. Abreviava o tempo de preparação do professor para possibilitar o seu ingresso no mercado de trabalho que apontava uma carência de profissionais. De forma aligeirada, ou seja, com o foco maior na certificação de professores, essa formação se baseou numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência.

Com fortes críticas do meio acadêmico e de entidades corporativas, esses cursos foram, aos poucos, sendo transformados em licenciatura plena. A formação do professor especialista numa determinada área do conhecimento se consolidou, assim, a partir do estudo sequencial de disciplinas específicas, sendo dosadas em alguns momentos com os conhecimentos relacionados à área pedagógica. Isso provocou uma dificuldade na identidade do profissional docente, uma vez que, ao concluir o curso, não sabe se é professor de História, de Geografia ou de Matemática; ou se é um historiador, um geógrafo ou um matemático.

A especialização deriva da visão positivista da Ciência a partir do entendimento de que com a fragmentação do saber em partes seria mais fácil resolver os problemas específicos. Entretanto, constituiu-se um obstáculo à compreensão e elaboração do conhecimento, pois o especialista pode saber muito de sua área, mas ter uma visão limitada das outras áreas.

Historicamente, essa concepção serviu de fundamento para a organização do conhecimento no espaço educacional e, por conseguinte, nos cursos de formação de professores. Para Barretto (2015, p. 688), “a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência”. Partindo dessa compreensão, reporto, aqui, aos relatos dos docentes egressos. Quando enunciam que, “(...) *é experienciando a prática que podemos vivenciar e refletir a teoria.*” (Simone);” *Ainda hoje sinto uma defasagem nos conteúdos concernentes à Prática Pedagógica e, principalmente, sobre o ensino de língua portuguesa. (Ane)*”;” (...) *é na prática (na sala de aula) que a teoria da educação ganha sentido.*” (Patrícia) – os egressos revelam o desejo de um curso com foco na docência, mesmo que para eles esse foco seja trabalhar a perspectiva de como ensinar a disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica.

Chamo a atenção de que o foco na docência com essa concepção – modelos de práticas de ensino – não contribui para a formação do professor, considerando a complexidade da sala de aula. O que estou defendendo neste Documento é que o curso precisa de uma sustentação epistemológica que problematize a docência na contemporaneidade. Assim sendo, considerar a docência como foco, na perspectiva que estou apresentando, é problematizá-la na licenciatura a luz das epistemologias do conhecimento. Desse modo, o fazer pedagógico não é fruto de modelos preestabelecidos, mas é criado e recriado pelo docente, de forma autônoma e consciente, a partir dos contextos com os quais se deparam no seu trabalho.

Para Gatti, (2016, p. 165) “a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas”. Esse contexto de incertezas contribuiu para o surgimento, nas

últimas décadas, de políticas educacionais voltadas para a formação docente. Assim, os momentos de crises podem ser férteis, na medida em que nos impulsionam a pensar o diferente, a forjar novas possibilidades para a problemática posta. Situo, a partir de agora, as políticas públicas voltadas para a formação docente dos anos de 1990 para cá.

Dos anos de 1990 aos dias de hoje: políticas públicas para a formação de professores?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de dezembro de 1996, instituiu a exigência da formação em nível superior para o exercício da docência. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, constituindo-se num “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. Os cursos de formação de professores passaram, a partir de então, a seguir as orientações contidas nas DCN para a elaboração de seus projetos pedagógicos e respectivos currículos.

Após a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, nos anos seguintes, aprovou as Diretrizes Curriculares de cada curso. Essas diretrizes embasam a organização dos cursos de licenciatura que temos hoje. Esses documentos, segundo Diniz-Pereira (2016), buscaram promover a articulação entre a teoria e a prática na formação de professores, com o aumento da carga horária de prática de ensino nas licenciaturas. Para esse autor,

As propostas curriculares elaboradas, a partir de então, deveriam romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a “prática” era entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deveria aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originariam-se problemas e questões que deveriam ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentariam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados (DINIZ-PEREIRA, 2016, p 154).

Essas orientações levaram as Universidades a redimensionar os currículos de seus cursos, mas a minha experiência de mais dez anos como docente de cursos de formação de professores e os relatos dos egressos demonstram que ainda há, na execução do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras, uma preocupação maior com o conhecimento teórico específico da área, deixando a formação para a docência em segundo plano. As lacunas desse

descompasso entre os eixos estruturantes do curso e a visão de “separação” entre teoria e prática no processo formativo tornam-se mais visíveis quando os alunos realizam os estágios supervisionados, do meio para o fim do curso, ou quando adentram o mercado de trabalho após a formação. Os relatos a seguir ajudam a compreender melhor essa questão.

No sétimo e oitavo semestres do curso, quando realizei o estágio no Ensino Fundamental e Médio, descobri que eu não gosto da profissão docente. A organização curricular do curso não me permitiu esta experiência antes e também não sei se seria possível. O fato é que ao final do curso, me frustrei com a descoberta e quando eu escrevia o memorial de estágio, perguntei a mim mesma: “ser professora é de fato a minha missão ou será que estou sem profissão?” (Laura, Relato escrito, 2017)

O Estágio é importante para saber como é realmente, na prática, o que se aprende dentro da sala de aula acadêmica. (Carla, Relato escrito, 2017)
Estudamos as teorias, mas a reflexão sobre como usá-las e sobre a prática pedagógica crua e diária foi mínima (Ane, Relato escrito, 2017).

Os Estágios e o início da carreira docente na Educação Básica representam momentos em que os jovens professores deparam com alunos conectados, instantaneamente, ao mundo da informação. Alunos que não satisfazem mais com o modelo de processo ensino e aprendizagem baseado somente na transmissão de conteúdos. Eles querem desafios e um conhecimento significativo que os ajudem a elaborar as respostas para as perguntas que o mundo os formula cotidianamente. Quando deparam com esse cenário, os novos docentes começam a questionar a sua formação inicial, como revelam os relatos acima.

Considerando esses e outros desafios da formação docente no Brasil, o Conselho Nacional de Educação empreendeu esforços, nesta última década, para repensar a formação de professores para a Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros marcos legais da formação inicial e continuada. Nesse contexto, em julho de 2015, o CNE aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, através da Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015. A discussão permanente do tema formação docente contribui para o seu aperfeiçoamento e correção de rumos, bem como a melhoria da qualidade na execução das políticas públicas. Sobre isso, Dourado (2015, p.304) destaca que,

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas (...), apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Nesse sentido, repensar a formação docente para a escola básica não é somente rever a legislação e reorganizar o currículo. É, sobretudo, entender que formação é necessária para o

tipo de educação que se deseja para a sociedade, articulando de forma coerente as ações entre a Universidade e as instituições da Educação Básica.

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, ao estabelecer a meta nº 15, define que o currículo dos cursos de licenciatura deve ser reformulado, a partir das reais necessidades que permeiam a vida na escola, o processo educativo e a formação do professor para atuação profissional.

Convém destacar, também, os princípios da formação dos profissionais da educação, apresentados pela nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016: o compromisso com um projeto social, político e ético; a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; a articulação entre teoria e prática no processo de formação; a articulação entre formação inicial e formação continuada; a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo; as instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; e os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica.

Outra política implantada nesses últimos anos para fortalecer a formação docente foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). De modo geral, é um Programa que traz uma concepção de formação que induz os licenciandos a refletirem, a partir das atividades propostas em cada subprojeto e das particularidades de cada licenciatura, sobre sua formação, trabalho, docência e escola. Além disso, o Pibid busca fortalecer, também, os vínculos entre a Universidade e a Educação Básica. Segundo a Portaria Capes nº 096/2013, o programa tem por objetivos,

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;

Contribuir para a valorização do magistério;

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Como o Programa começou a ser executado em 2009, os relatórios de gestão disponibilizados já trazem alguns resultados dessa política. O Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2014 (CAPES, 2014) mostra o significativo crescimento dos números vinculados ao Pibid, o que sinaliza a importância dessa política pública no que diz respeito ao fortalecimento da formação de professores. Com relação aos impactos, o Relatório aponta,

Os dados qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica (CAPES, 2014, p.70).

Os desafios para a formação docente no Brasil estão postos. A sociedade cobra qualidade da escola brasileira. Gatti (2016, p. 166) nos alerta que “a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”. Nessa perspectiva, é válido analisar como as políticas públicas e os documentos legais traçaram/traçam as perspectivas para a formação de professores, no sentido de redimensioná-la em sintonia com a diversidade do mundo contemporâneo.

Assim, retomo, aqui, a análise da Resolução nº 02/2015. Considero importante trazer uma discussão mais detalhada dessa política uma vez que as Instituições formadoras de professores terão até o mês de julho de 2018 para a adequação de seus projetos às orientações contidas nas DCN/2015. Após a análise do PPC do curso de Letras observei que muitos aspectos da nova Resolução não são contemplados no Projeto, necessitando, assim, de reformulação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 - Art. 1º, § 1º e 2º - define que as Instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica.

É pertinente afirmar a importância da orientação expressa na Resolução, uma vez que, historicamente, não é prática comum no Brasil diferentes sistemas de ensino dialogarem sobre encaminhamentos conjuntos para o planejamento e a administração da educação. Além de

estabelecer a articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, as DCN preconizam que os projetos de formação devem ser institucionalizados com identidade própria em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A unidade proposta pelas Diretrizes procura corrigir um dos entraves da formação que é o “divórcio” entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras na elaboração de seus projetos. A desarticulação acontece entre as instituições de Educação Básica dentro dos próprios Sistemas de Ensino e entre estes e as Universidades. Acerca disso, a Resolução CNE/CP 2/2015, no § 6º, do Art. 3º, estabelece que o projeto de formação deva ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a Instituição de Ensino Superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, contemplando:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

É interessante destacar como as Diretrizes avançam em relação às anteriores na ideia de propor novas configurações para a formação docente. Inova, por exemplo, ao trazer temas que estão em discussão na sociedade para serem inseridos nos currículos dos cursos de formação. Isso evidencia a necessidade de preparar o docente para trabalhar com essas questões na Educação Básica de forma consciente, responsável, respeitando os princípios básicos da cidadania. Essa orientação demonstra também a necessidade de reorganização dos currículos, pois algumas das temáticas acima não são contempladas nas ementas das disciplinas.

Os relatos dos egressos também apontam para essa questão. Segundo eles, o curso deve atentar para,

A inserção de mais disciplinas que discutam e ajudem os docentes a trabalhar com alunos especiais; e uma disciplina que contemple a informática, o manuseio e a aplicação das novas tecnologias em sala de aula. (Laura, Relato escrito, 2017)

Inserir disciplinas que trabalham com as necessidades especiais na escola. (Antônia, Relato escrito, 2017)

Uma vivência maior com a educação inclusiva. Talvez conhecer mais a realidade de alunos com DA e síndrome de Down, e como lidar com essas diferenças na sala de aula. (Simone, Relato escrito, 2017)

Trabalhar com a diversidade na escola (gênero, sexualidade, deficiências e outras). (Luiz, Relato escrito, 2017)

Os relatos demonstram as demandas emergentes da *nova* sala de aula da Educação Básica. Aspectos que perpassam pelo estudo das epistemologias do conhecimento no sentido de compreender como trabalhar essas demandas na formação docente de maneira que os alunos sejam capazes de, na docência, trabalhar de fato os temas e não apenas reproduzir modelos da Universidade. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 02/2015 traz para o debate uma polêmica presente nos cursos de formação: a visão bacharelesca da licenciatura, comprometendo a identidade dos cursos. Diz a Resolução no seu Art. 11,

A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas [...] (BRASIL, 2015).

No que diz respeito à organicidade da formação, a Resolução define uma base nacional comum, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, que articula teoria e prática em sintonia com os ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. Dessa forma, o egresso deverá demonstrar conhecimentos relacionados à interdisciplinaridade no currículo, criticidade, criatividade, liderança e autonomia. A formação deverá prepará-lo, ainda, para o uso competente das Tecnologias da Informação e Comunicação, respeito às diferenças e à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e outras.

Segundo as DCN (2015), os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, devem compreender cursos de graduação de licenciatura, cursos de complementação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, esses cursos deverão ser organizados a partir dos seguintes núcleos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus

fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Quanto à estrutura e organização do currículo dos cursos de formação inicial, a Resolução CNE/ CP nº 2/2015 orienta no seu Art. 13,

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p.11).

Com relação à carga horária mínima dos cursos, as DCN não diferem das anteriores. Permanecem com 3.200 horas para os cursos de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, e devem compreender: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas conforme o projeto de curso da instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. Nesse aspecto, o PPC de Letras analisado está coerente com a Resolução.

Quando se tratar de cursos para graduados não licenciados, a Resolução CNE/ CP nº 2/2015 recomenda,

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, p.12).

A preocupação das DCN (2015) em definir orientações para a estruturação dos cursos de formação inicial, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura está em corrigir um problema bastante comum ainda hoje nas escolas de Educação Básica, principalmente aquelas que estão localizadas nos municípios de pequeno e médio porte. Muitos professores que estão em atuação são formados em cursos de bacharelado. Desse modo, esses profissionais têm a oportunidade de complementar a formação, fazendo a licenciatura na área em que atuam. Outra situação também bastante comum é a de professores habilitados em determinadas áreas, mas que atuam em outras diferentes da que são diplomados. A segunda licenciatura torna-se, assim, a oportunidade de se aperfeiçoarem nas disciplinas da área em que exercem a docência.

Convém ressaltar a importância dessas medidas para contribuir com a qualidade do processo pedagógico, pois elas partem da concepção de que a formação deve emergir da prática para agregar os conhecimentos científicos, reconstruindo-os e gerando novos saberes. Quando essa formação acontece em serviço ganha o docente com o aperfeiçoamento, ganham a escola e os alunos que têm a oportunidade de compartilhar a renovação da prática pedagógica dos professores.

Ainda de acordo com as DCN (2015), “os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas.” (BRASIL, 2015). Essas orientações assumem uma relevância fundamental na configuração curricular dos cursos, pois indicam caminhos para superação da fragmentação dos saberes e da dicotomia entre teoria e prática no decorrer do processo formativo. Uma formação consistente precisa de currículos integrados em que as diversas atividades propostas dialogam em torno do objetivo maior que é o desenvolvimento profissional do professor.

O Conselho Nacional de Educação - CNE ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais reforça a necessidade de melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério, apontando princípios fundamentais para a formação docente. Na avaliação de Dourado (2015, p.316),

As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica.

É preciso, portanto, que as Instituições de Ensino Superior, legitimadas pelo seu papel social e institucional, provoquem a discussão e o debate sobre a formação para a docência na Educação Básica com a sociedade, incluindo nesse processo as Diretrizes Curriculares Nacionais. É preciso romper com a desarticulação entre os sistemas de ensino e entre as esferas governamentais a fim de corrigir as falhas nas políticas de formação docente, já identificadas, procurando aperfeiçoá-las. Nesse sentido, faz-se necessário, também, que as Universidades façam uma revisão dos projetos de seus cursos de licenciatura, redimensionando-os e adequando-os aos novos fundamentos da contemporaneidade.

Nóvoa (2010) nos ajuda a pensar a reformulação para a formação docente ao apresentar alguns princípios que devem servir de referência aos projetos das licenciaturas. Ele ressalta que, inicialmente, “(...) mais importante do que pensar em formar o adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma” (NÓVOA, 2010, p. 184), ou seja, pensar o seu desenvolvimento pessoal, considerando sua história de vida nos contextos sociais, culturais e institucionais. Esse princípio é fundamental na elaboração do projeto e do currículo do curso, pois permite considerar o aluno real e não somente um aluno ideal como a tradição sempre utilizou para organizar o processo de formação. Quando o estudante se vê no projeto, criam-se as condições para o seu protagonismo.

Outro princípio apontado pelo autor é que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação se faz na *produção*, e não no *consumo* do saber” (idem, idem, p. 186). Ainda, para esse autor, é necessário levar à prática três conceitos centrais da formação: *Formação-Ação*, *Formação-Investigação* e *Formação-Inovação*. Essa trilogia evidencia que produzir a profissão docente é perceber o sujeito na sua singularidade, provocando-o a mobilizar diferentes recursos num processo permanente de elaboração do conhecimento individual e coletivo. Nessa direção, Sales (2009, p. 42) argumenta que “na sua formação, o professor pode assumir o lugar de sujeito e escrever a sua própria história: uma escrita que, para além da expressão, revela a estruturação, a forma e a constituição de seu pensamento”.

Nesse aspecto, reitero a importância de a Universidade estabelecer vínculos mais efetivos com as escolas de Educação Básica. Ao promover a inserção dos graduandos e de seus pesquisadores nos espaços para as atividades formativas obrigatórias e as atividades de pesquisa e extensão, a Universidade deve pensar nessa articulação como uma rede de conhecimento e inovação, que possibilita o compartilhamento de experiências e alteração nas

práticas, não somente de seus alunos e pesquisadores, mas também nos atores da instituição parceira.

Diante das considerações apresentadas nesta Dimensão, as **CLÁUSULAS PROPOSITIVAS** a seguir poderão ajudar no processo de (re) elaboração do currículo da Licenciatura em Letras.

DA FORMAÇÃO DOCENTE

As equipes responsáveis pela (re) elaboração do projeto formativo não podem perder de vista que o fio condutor desse processo é a construção de uma identidade profissional para a carreira docente. O curso de licenciatura tem como objetivo *a formação de professores de...*

Cláusula Propositiva 5^a. Reconhecer que a formação docente é um processo contínuo e complexo que propicia a construção de mudanças conceituais e de práticas.

Cláusula Propositiva 6^a. Reconhecer que para formar um professor para a Educação Básica é necessário um conjunto de conhecimentos essenciais para o exercício do magistério: conhecimentos sobre o objeto de ensino, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino, conhecimento curricular, conhecimento dos aspectos cognitivos.

Cláusula Propositiva 7^a. Ampliar os tempos destinados à formação em conhecimento sobre o objeto de ensino no curso de Licenciatura.

Cláusula Propositiva 8^a. Reconhecer que as práticas educacionais são práticas sociais e culturais.

Cláusula Propositiva 9^a. Integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais, possibilitando mediações autorais.

Cláusula Propositiva 10^a. Relacionar as epistemologias dos processos de aprendizagem às metodologias didáticas de modo consciente.

Cláusula Propositiva 11^a. Fazer uso de formas de comunicação didática em consonância com os novos meios tecnológicos presentes na vida social.

3ª Dimensão

ENTRE O DITO E O VIVIDO: a trama

da organização curricular da

Licenciatura em Letras do DCH VI -

UNEB/Caetité

ENTRE O DITO E O VIVIDO: a trama da organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetité

A expectativa que se tem do egresso de uma Universidade é boa e grande. A UNEB, por exemplo, tem muita credibilidade nesse sentido da formação de seus estudantes. (Carla, relato escrito, 2017)

A epígrafe acima evidencia o reconhecimento, pelos sujeitos da pesquisa, da credibilidade da UNEB junto à comunidade, no tocante à formação de professores, principalmente, no interior do Estado. Assim, a terceira dimensão deste Protocolo de Proposições problematiza a trama da organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetité e suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional de seus egressos, a partir dos seguintes fios: prática pedagógica, interdisciplinaridade e formação para a pesquisa.

O relato de Carla confirma a minha percepção sobre a relevância social da UNEB no cotidiano dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia através dos seus diversos cursos de Graduação, Pós-graduação, Programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, considero que este Protocolo de Proposições para o redimensionamento do currículo da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do DCH VI poderá ser útil, também, para os outros cursos de Licenciatura que a instituição oferece.

É importante ressaltar que, além dos cursos de oferta contínua, a UNEB também desenvolve Programas de formação, presencial e a distância, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, Governo do Estado e Prefeituras municipais. Destacamos, aqui, a Rede UNEB 2000 - Programa de Formação de Professores em exercício para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ofertou o curso de Pedagogia na sede dos municípios conveniados (1998-2009); Pró Licenciatura - Programa em convênio com Municípios para a oferta da licenciatura em áreas específicas (2008-2014) e, como o anterior, funcionou na sede do município; Programa de Formação de Professores da Rede Estadual - PROESP - licenciaturas específicas em convênio com o Estado da Bahia (2008-2013). A partir de 2010, a UNEB iniciou, em parceria com o MEC, o Estado da Bahia e os Municípios, a execução do Programa de Formação de Professores em Exercício – PARFOR.

A Tabela 08 traz uma demonstração do número de cursos ofertados e número de alunos matriculados na Instituição.

Tabela 08 – UNEB: dados acadêmicos

Modalidades	Nº de Cursos	Alunos matriculados
Graduação presencial	169	22.660
Pós-Graduação (stricto sensu)	17	1.255
Educação a Distância (EaD)	12	3.906
TOTAL	198	27.821

Fonte: Anuário UNEB em Dados 2017 – Base 2016.

A UNEB conta, também, com total de 2.267 docentes e 1.395 técnicos para a execução de suas atividades. No tocante à formação de professores, oferta os seguintes cursos de licenciatura: Administração, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Intercultural em Educação Escolar Indígena, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Espanhola, Letras Língua Francesa, Matemática, Pedagogia e Química. Com essas ofertas, destaco a importância da UNEB para a qualificação docente e, conseqüentemente, para a Educação do Estado, uma vez que a maioria dos egressos assume uma vaga como docente, gestor ou coordenador pedagógico na Educação Básica nas redes de ensino estadual, municipal e particular.

Nesse universo da formação de professores, selecionei como cenário para a realização da investigação o Departamento de Ciências Humanas – DCH VI – Caetité. Tal escolha foi motivada porque sou professor nesta Instituição desde 2004 e, também, porque o Campus trabalha com a formação de professores há mais de 35 anos, ofertando os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa e Matemática. Dentre esses cursos, escolhi como objeto de estudo a organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, curso ao qual estou vinculado e já atuei como Coordenador no período de 2008 a 2012.

Como primeira etapa da pesquisa, busquei organizar informações acadêmicas sobre as licenciaturas oferecidas no Departamento, como atratividade, permanência, evasão e conclusão. Trabalhei com as informações dos seis cursos para situar a Licenciatura em Letras Língua Portuguesa no contexto do DCH VI. Inicialmente, levantei a procura pelos cursos nos últimos vestibulares realizados (2011 a 2016). A Tabela 09 apresenta essas informações.

Tabela 09 – Inscrições Vestibular - DCH VI (2011 – 2016)

Cursos	Nº de Vagas	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ciências Biológicas	40	173	168	153	153	186	181
Geografia	40	128	112	111	84	105	79
História	40	234	181	188	138	158	159
Letras Língua Inglesa	25	67	74	47	40	57	53
Letras Língua Portuguesa	30	88	56	64	46	62	69
Matemática	40	141	98	110	81	121	113
TOTAL	215	831	687	673	542	689	654

Fonte: Sistema Integrado do Vestibular/UNEB, 2016.

A análise dessas informações mostra uma diminuição na procura pelo vestibular das licenciaturas. Em outras palavras, esses cursos não estão conseguindo se apresentar como atrativos, despertando o interesse dos vestibulandos. Para Barretto (2015, p. 687), “estamos diante de uma questão de baixa atratividade da profissão, que perde para oportunidades mais vantajosas de emprego no mercado de trabalho e que não são sanadas com medidas estritas do campo da formação”.

A autora aponta que na primeira década após a aprovação da LDB 9394/96 houve uma evolução de matrículas nas licenciaturas a partir das diversas possibilidades e formas de oferta dos cursos. Esse aumento se deu em grande medida com o ingresso de docentes que já estavam atuando nas redes de ensino do país sem a formação exigida pela nova lei. A autora destaca, também, que nesse período o Ministério da Educação (MEC) assumiu um papel preponderante na formação de professores para a Educação Básica, concebendo-a como um processo contínuo. Montou-se, assim, na visão da autora, “um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação”. (BARRETTO, 2015, p. 685). Entretanto, após o crescimento do número de matrículas nas licenciaturas com a adoção da formação em exercício, na primeira década deste século, hoje, é possível perceber o desinteresse dos jovens pela profissão docente.

Há um conjunto de fatores socioeconômicos e históricos envolvidos nessa questão que as Universidades não estão debatendo com a devida atenção. As demandas complexas da carreira docente, os baixos salários, a precariedade da estrutura física das escolas públicas, a violência no exercício da docência, as dificuldades que permeiam a relação professor aluno

são algumas justificativas comumente utilizadas por aqueles que afirmam não quererem seguir a carreira docente.

Esse é um desafio que preocupa, pois já existe, nas escolas de Educação Básica, carência de docentes, principalmente, nas áreas de Matemática e Ciências Exatas, como a Química e a Física. Além desses fatores, as próprias estruturas formativas das licenciaturas não estão contribuindo para o incentivo à carreira docente, além dos ataques que a Educação vem sofrendo por parte do Estado neoliberal. Carla e Laura, partícipes da pesquisa, revelam essa problemática em seus relatos. Para elas,

Chegamos à sala de aula e a maior dificuldade é quando percebemos que a realidade, tanto da escola quanto do aluno, não condiz com as orientações que recebemos durante o nosso processo formativo. (Laura, relato escrito, 2017)

*Considero que minha formação foi insatisfatória em relação à docência, diante dos desafios da sociedade contemporânea. O comportamento dos estudantes não é mais o mesmo de duas décadas anteriores. Instalou-se o celular, as diversas fontes de comunicação, os conflitos oriundos do vício pelas drogas; (...) tudo isso repercute intensamente na escola. Ao final do curso de Letras, como de qualquer outro curso, muitos frustram com a profissão. (...) **Alguns descobrem logo no início que não querem e desistem; outros permanecem, mas não desejam assumir a profissão.** (Carla, Relato escrito, 2017) (grifos meus)*

O trecho grifado, acima, toca em outra questão recorrente nos cursos de licenciatura: a permanência do aluno até a conclusão. Analisei os indicadores de conclusão dos seis cursos do DCH VI – UNEB/Caetitê, observando o percurso dos alunos que ingressaram no ano de 2011. As informações estão sintetizadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Indicadores de Conclusão de curso DCH VI

Cursos	Ingresso em 2011	Conclusão em 2014.2 (8 sem.)	Conclusão em 2015.1 (9 sem.)	Conclusão em 2015.2 (10 sem.)	Total Concluintes	%
Ciências Biológicas	40	07	15	00	22	55%
Geografia	40	24	03	03	30	75%
História	40	00	06	07	13	32,5%
Letras / Inglês	25	06	01	01	08	32%
Letras / Português	30	08	08	00	16	53,3%
Matemática	40	04	11	02	17	42,5%
TOTAL	215	49	44	13	106	49,3%

Fonte: Fonte: Sagres Acadêmico/UNEB, 2016.

Os indicadores de conclusão das licenciaturas do DCH VI, Caetité, BA, revelam que, no período observado, somente 49,3% dos ingressantes conseguiram chegar à formatura. Além disso, a conclusão é feita com oito, nove e dez semestres. Os demais, 50,7%, trancaram suas matrículas, abandonaram os cursos ou foram estudar em outras Universidades.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) concluiu, segundo Barretto (2015), que não basta atrair os melhores estudantes para os cursos e oferecer-lhes boa formação; é preciso mantê-los na profissão. Para a autora, é preciso assegurar aos docentes um plano de carreira com salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Além de rever as condições do magistério, investir na qualidade dos cursos é uma condição para torná-los mais significativos para os alunos. Gatti (2016) enumera oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e no exercício na profissão docente. São eles:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional; (...) c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016, p. 168).

São muitos os desafios que ainda precisam ser enfrentados na contemporaneidade no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Assim, é urgente e necessário repensar a formação docente em diferentes perspectivas: seja na produção de conhecimento epistemológico, nas práticas de sala de aula, nas discussões e nas produções acadêmicas, na organização e operacionalização do currículo; seja nas políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores. Não basta, apenas, diplomar o professor. Esse é um aspecto importante que o país conseguiu avançar nos últimos anos, mas o educador precisa e merece muito mais no tocante à formação e às condições de trabalho.

Organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB Caetité: uma análise dos fios que tecem essa trama

A análise da organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do DCH VI, Caetité, possibilitou-me identificá-la como uma trama complexa, constituída por um conjunto de fios que se entrelaçam para dar sentido às ações do curso, no que diz respeito a

sua intencionalidade maior, qual seja: a formação de professores de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Nessa direção, busco, aqui, analisar os sentidos e significados de alguns desses fios na trama da organização curricular do curso, a partir de relatos dos sujeitos da pesquisa – egressos e docentes do curso.

O PPC (2007) apresenta a estrutura curricular do curso de Letras organizada em quatro grandes eixos temáticos, assim definidos:

Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural (CNCC) - conteúdos caracterizadores básicos do curso, responsáveis pela formação teórica do profissional, subdividido em duas áreas, a Linguística e a Literatura;

Eixo de Formação Docente (FD) - constituído pelos componentes de Prática Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado;

Eixo Interdisciplinar (EI) – organiza-se a partir dos Seminários Interdisciplinares de Pesquisa, que são componentes de articulação e discussão dos saberes da linguística, da literatura e da prática pedagógica;

Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs) - atividades extracurriculares relacionadas à área de formação. (UNEB, PPC Letras, DCH VI, 2007, s/p)

A justificativa do Projeto do Curso para essa estruturação em eixos é a de promover a construção articulada do conhecimento. Para tanto, organiza a matriz curricular do curso (Anexo 01) a partir de temas norteadores, quais sejam: *Linguagem e Significação* (1º semestre), *Linguagem e Ideologia* (2º), *Múltiplas Linguagens* (3º), *Linguagem e Sociedade* (4º), *Linguagem e História* (5º), *Linguagem e Cultura* (6º), *Linguagem e Ciência* (7º) e *Linguagem e Ensino* (8º). O Projeto prevê, ainda, que em cada semestre o tema norteador fomente a interdisciplinaridade, culminado com a socialização das produções do período no *Seminário Interdisciplinar de Pesquisa* (SIP).

Como já dito, a estrutura curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas do DCH VI, Caetité, foi reformulada pela última vez em 2007, seguindo as orientações da Resolução CNE/CP no 01 de 18.02.2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena, a Resolução CNE/CP nº 02 de 19.02.2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior; e a Resolução CNE/CP nº 18 de 13.03.2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Nesse sentido, a organização curricular reflete as orientações das DCN (2002) quanto à definição da carga horária para a Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. O curso destina 435 horas para a Prática Pedagógica, do primeiro ao quarto semestres, e 420 horas

para o Estágio Curricular Supervisionado, do quinto ao oitavo semestres. As DCN de 2015, assim como as de 2002, orientam que os currículos das licenciaturas devam ter 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Além disso, definem como um dos princípios da formação: a “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2015)

Na letra do Projeto, a prática de ensino é um dos fios que articulam a formação do estudante de Letras durante todo curso. Na primeira metade, através do componente Prática Pedagógica, e, na segunda, mediante o Estágio Supervisionado. Questionados sobre como avaliam essa inserção da prática pedagógica, desde o início do curso, todos os egressos investigados, apontaram a relevância desse aspecto, como demonstram estes enunciados extraídos de seus relatos: “(...) *é de extrema necessidade e importância em nossa formação*” (Laura); “*É, sem dúvida, de suma importância*” (Joana); “*É imprescindível que as licenciaturas favoreçam essa interação*” (Simone); “*É indispensável*” (Carla). Na perspectiva de André (2012, p. 44),

É a aproximação com a escola que faz a ponte entre o estudante universitário e o futuro professor. É um mundo que torna material, vivo, real, e articula-se diretamente com a formação do licenciando, momento em que o estudante adentra os espaços escolares e se relaciona com os alunos e professores concretos, no cotidiano escolar.

Quando indaguei aos egressos como se deu a interação entre a teoria e a prática no decorrer do curso, obtive respostas como: “(...) *ficou um pouco a desejar*” (Antônia); “(...) *houve um direcionamento maior para a teoria; só tivemos contato com a sala de aula no VI semestre, quase no fim do curso*” (Ane). Esses enunciados reforçam uma das marcas da organização curricular na formação dos sujeitos investigados, já apresentada nas duas primeiras dimensões deste Protocolo, qual seja: a visão dicotômica da relação entre a teoria e prática.

Nas Rodas de Diálogo com docentes do curso de Letras e nas entrevistas, a avaliação da prática pedagógica como um dos fios articuladores da formação em Letras foi um dos pontos questionados. Na perspectiva dos docentes,

O componente Prática Pedagógica é necessário e importante para a formação em licenciatura. A discussão dos conceitos em diálogo com a prática é imprescindível. (...) Isso significa que não pode se afastar do foco, qual seja: estamos formando professores de língua portuguesa e literaturas. Desta forma, as 435 horas de Prática Pedagógica precisam estar

articuladas com a metodologia de ensino de leitura, literatura e língua nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (Beatriz, 2017) (grifos meus)

*Considero **fundamental** a inserção dos alunos no campo epistemológico do conhecimento escolar, desde o início do curso, com vistas à **construção do educador**. Entretanto, precisamos de um diálogo coletivo para avaliar como isso de fato está acontecendo no curso de Letras. (Sérgio, 2017) (grifos meus)*

*Vejo como **muito boa**, mas acho, também, que há algo errado no processo. As atividades práticas, quando acontecem, são fragmentadas e empobrecidas. Penso que a prática deve ser bem fundamentada. Precisamos, então, na participação, chegar a um denominador comum para que aconteça uma **prática efetiva**, como de fato se pensou no Projeto (Maria, 2017) (grifos meus)*

Os grifos apontam uma semelhança entre a avaliação que os docentes fazem sobre a interação teoria e prática desde o início do curso com a que os egressos fizeram. Da mesma forma, os docentes também sinalizam que existem pontos que precisam ser melhorados no processo. Essas evidências me levam, então, a inferir que o fio da prática está de algum modo desconectado na trama do currículo, produzindo, nos sujeitos, sentidos diferentes daqueles pretendidos no PPC e nos documentos oficiais que orientam a formação docente no Brasil.

De modo geral, as ementas do componente Prática Pedagógica I a IV enfatizam a discussão teórica dos fundamentos da educação e do processo ensino e aprendizagem sem problematizá-los a partir de situações reais do contexto da escola básica. Não há indícios da interlocução com a escola, na primeira metade do curso, deixando essa aproximação para os dois últimos estágios que acontecem no fim da formação, isto é, no sétimo e oitavo semestres.

Os estágios, por sua vez, reforçam o dilema da relação entre teoria e prática e revelam outras lacunas da organização curricular da Licenciatura em Letras. Na perspectiva de Joana e Carla,

O Estágio IV, realizado no Ensino Médio, mostrou-me que, infelizmente, a teoria estudada não condiz com a realidade em sala de aula, pois somos orientados a trabalhar de uma forma e quando chega à prática o contexto não permite que esta seja realizada (Joana, relato escrito, 2017)

No estágio três, senti vontade de estagiar na EJA, mas é uma realidade um pouco diferente dos alunos da modalidade regular e me faltou formação adequada para motivar e intermediar o ensino e a aprendizagem para alunos maiores de dezoito anos, pais e mães que frequentavam a escola depois de uma jornada inteira de trabalho. No estágio quatro, preferi ir para o ensino técnico, foi outra experiência desafiadora. Confesso que nas aulas de gramática foi muita insegurança, porque não tinha domínio adequado do conteúdo (Carla, relato escrito, 2017).

Carla, em seu relato, revela algumas lacunas da organização curricular da Licenciatura em Letras, quais sejam: a falta de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a carência de uma abordagem contextualizada da Língua Portuguesa. O PPC não traz referência ao tema EJA, apesar de ser uma modalidade de ensino que atrai cada vez mais alunos na Educação Básica. Diante da falta de estudo sobre o tema no curso, os alunos, durante o estágio ou quando assumem a docência nesse segmento, reproduzem com os educandos da EJA o que aprenderam para ser trabalhado nas turmas do diurno.

No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, Maria, que é professora de Estágio no curso, revela na sua entrevista que,

(...) no Estágio todas as lacunas do curso aparecem. O aluno demonstra uma formação fragmentada e sente enorme dificuldade na regência, por exemplo, em fazer um trabalho contextualizado no ensino da Língua Portuguesa. (Maria, relato oral, 2017)

E complementa,

(...) o professor do componente Estágio se sente sozinho e angustiado ao deparar com todas essas situações na reta final do curso e não dispõe mais de tempo e espaço para trabalhar com todas elas. (Maria, relato oral, 2017).

Assim, recorro a Marli André (2012, p. 44) quando argumenta que,

(...) o estágio acaba se tornando uma atividade meramente burocrática, um momento de conhecimento das dificuldades e deficiências do sistema escolar, situações que os alunos querem evitar, ou não querem repetir em sua prática profissional. Deixa de ser fonte de reflexão e aprendizado da docência.

Vale reforçar que essa configuração do estágio na organização curricular contribui para o sentido que os egressos constroem sobre a relação teoria e prática no seu processo de formação. Sem um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática durante todo o percurso formativo, o professor não terá condições efetivas de planejar e organizar o processo de ensino de modo significativo e contextualizado, propiciando situações efetivas para as aprendizagens de que os alunos precisam na contemporaneidade.

As discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação e na atuação dos docentes não são recentes e perpassam pelo campo da filosofia, da epistemologia e da pedagogia, gerando diferentes discursos no cenário da Educação que vão desde a separação à indissociabilidade na relação. O enunciado de Ane (2017) “*a prática não é bem assim*”, serve

para ilustrar como a ideia da dicotomia entre os termos está presente na formação e no cotidiano da escola hoje.

Esse campo de discussão tornou-se, assim, um terreno fértil para as pesquisas, contribuindo para o avanço do debate sobre a formação docente centrada nas práticas. Para Nóvoa (2007, p.14), “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Segundo o autor, os docentes que vivenciam um percurso formativo nessa configuração “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente”. (Idem. Idem).

Veiga-Neto (2015) nos diz que as discussões sobre as relações entre a teoria e prática são as mais problemáticas no campo da formação de professores. Para esse autor, dois polos são facilmente identificáveis: de um lado os que defendem uma prévia e sólida formação teórica, e de outro, os pedagogos argumentado a favor de uma cada vez mais precoce imersão nas práticas docentes.

Interessa-me, aqui, entender como esse dilema tem influenciado os saberes docentes e sua prática no exercício da profissão. A partir dos relatos dos sujeitos investigados, considero que as concepções de formação que embasaram/embasam os itinerários formativos contribuíram/contribuem para a disseminação de diferentes versões sobre a relação teoria e prática, tanto nas instituições formadoras quanto nos espaços de atuação dos professores.

Devechi, Tauchen e Trevisan (2012), no trabalho intitulado *Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa*, fazem um mapeamento em teses no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para identificar, dentre outros aspectos, em quais *abordagens teórico-paradigmáticas* as pesquisas sobre a formação de professores situam a relação teoria e prática. Para os autores, existe um consenso sobre a necessidade de articular teoria e prática nas discussões sobre a formação docente. A dúvida, porém, entre os pesquisadores da área, reside em definir qual deve ser o tipo de articulação.

Nesse sentido, os autores selecionaram 49 teses defendidas em Universidades públicas federais do Brasil no período 2007 a 2009. Desse total, 17 argumentaram a relação teoria e prática em suas pesquisas, fundamentadas no *materialismo histórico*. Tendo como suporte autores como Marx, Engels, Gramsci, Althusser, Vygotsky, Saviani, Freire, Mészáros e Bourdieu, essa abordagem defende que a relação entre a teoria e a prática é determinada pelas relações materiais históricas. No levantamento, 18 teses destacaram a relação teoria e prática a

partir da *epistemologia da prática*, apoiada por autores como Tardif, Gauthier, Shulman e Pimenta. Essa abordagem valoriza os saberes docentes em situações concretas de ação.

Ainda na pesquisa, nove teses discutiram a relação teoria e prática na perspectiva *fenomenológica-hermenêutica*, ancoradas nos estudos de Gadamer, Husserl, Merleau-Ponty, Wilber que utilizam a teoria na interpretação e compreensão da prática. Seis teses utilizaram a *epistemologia da complexidade* de Morin para explicar a relação teoria e prática, compreendendo essa relação por meio das interações e retroações que ocorrem na organização dos múltiplos sistemas que integramos e que nos integram. Cinco teses foram fundamentadas na teoria da *representação social*, para a qual a prática é constituída como representação dos seus sujeitos sociais. Por fim, quatro teses intituladas de *pós-estruturalistas*, inspiradas nas ideias de Derrida, Deleuze e Foucault apontam a prática como um campo permeado por diferentes tipos de discursos históricos, os quais se efetivam por meio de relações de poder, produzindo saberes. (DEVECHI, TAUCHEN e TREVISAN, 2012).

A literatura da área de educação nos mostra que diferentes correntes epistemológicas se entrecruzam na formação de professores no Brasil, conforme demostrei nas duas primeiras dimensões deste Documento. Entendê-las, de fato, é uma condição imprescindível para se pensar o currículo e a formação docente. Nos últimos anos, temos visto que a *epistemologia da prática* vem ganhando espaço nos PPC das licenciaturas, inclusive nas políticas públicas voltadas para a formação de professores. Entretanto, todo cuidado é pouco nesse processo. Não basta, apenas, intitular um projeto com esta ou aquela epistemologia; é importante compreender como o fazer acadêmico acontece nas perspectivas elencadas, e como cada uma delas concebe a constituição do sujeito.

As teorizações recentes do campo da educação têm contribuído para a disseminação da ideia do professor reflexivo que segundo Larrosa (2011, p.49), é aquele “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo”. Para esse autor, as palavras-chave dessa abordagem sobre a formação de professores são *reflexão, autorregulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia*. É, pois, um movimento pela indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação dos professores.

Outro fio que tece a trama da organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetitê é o da interdisciplinaridade. Acerca disso, o Projeto do Curso destaca,

Para a operacionalização do currículo (...), optou-se por uma metodologia que favorecesse a interação entre todos os eixos por ele constituído,

possibilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade através de temas norteadores previamente definidos. Estes temas, desenvolvidos do 1º ao 8º semestre, possibilitam a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar. Isso não significa que cada componente curricular isoladamente desenvolverá o tema norteador, mas, ao contrário, que cada componente a partir deste tema deverá estabelecer a relação com outros componentes também trabalhados no semestre. (UNEB, PPC Letras, DCH VI, 2007, s/p)

De acordo com o Projeto, a interdisciplinaridade é um dos fios condutores da organização curricular na medida em que é colocada como elemento de articulação e, ao mesmo tempo, campo de estudo e pesquisa. Moraes (2008, p. 117) em seus estudos enfatiza que “a formação do educador interdisciplinar só pode acontecer no decorrer de sua própria prática, na vivência do processo interdisciplinar. Portanto, se dá na ação e na reflexão sobre a prática desenvolvida nas experiências docentes”. Ao estabelecer um tema norteador para cada um dos oito semestres, o Projeto coloca a interdisciplinaridade com um princípio central na formação do professor de Letras.

Sérgio, docente do curso de Letras, avalia que,

Vivenciar um currículo considerando a epistemologia da interdisciplinaridade é um processo complexo. Exige de nós um exercício constante do diálogo coletivo, principalmente, para pensar a construção do sujeito numa perspectiva interdisciplinar (Sérgio, 2017).

Para Fazenda (2011, p. 69), “a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar”. Desse modo, a proposição de uma organização curricular, nessa dimensão, preocupa-se em apresentar a interdisciplinaridade não somente no seu sentido prático, mas, e principalmente, na sua visão científica e formativa.

Indagados sobre o movimento de articulação e interdisciplinaridade durante o percurso formativo, os egressos reconheceram a intenção do Projeto do Curso em promover uma formação interdisciplinar. Entretanto, revelaram que a operacionalização do currículo apresentou falhas. Para esses egressos,

A atuação em conjunto foi comprometida pela afirmação, generalizada, de que o tema não se encaixava no conteúdo que o professor precisava ministrar. (João, relato escrito, 2017)

Embora todos os semestres estivessem organizados a partir da interdisciplinaridade, ela não acontecia sempre. (Antônia, relato escrito, 2017)

Geralmente as disciplinas que dialogavam com a temática norteadora não eram oferecidas no mesmo semestre. E quando eram dificilmente os

professores trabalhavam o eixo norteador de forma interdisciplinar. As aulas eram pautadas em assuntos próprios da disciplina, sem diálogo. (Ane, relato escrito, 2017)

Através do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) foi possível ver que o objetivo da disciplina era promover a interdisciplinaridade, mas no decorrer do semestre não acontecia a integração de todas as disciplinas. (Jane, relato escrito, 2017)

Esses relatos sinalizam que vários aspectos comprometeram a prática interdisciplinar no currículo da licenciatura em Letras, quais sejam: i) incompreensão da epistemologia da interdisciplinaridade pelos docentes (Relatos de João e Antônia); ii) a própria estrutura interna do curso como um complicador para o trabalho interdisciplinar - na falta de docentes para determinados componentes, oferece-se, então, aqueles que têm professor disponível. Por conta disso, a organização curricular do projeto é modificada, emergencialmente (Relato de Ane). E iii) falta de um diálogo permanente no coletivo do curso (Relato de Jane).

Dentre esses aspectos, considero que a falta do diálogo é o que mais compromete a perspectiva interdisciplinar. Através do diálogo, compartilha-se o conhecimento, abrem-se novas possibilidades para aprender; através do diálogo, criam-se estratégias para o enfrentamento das situações problema. Como nos diz Tavares (2013, p. 142), “a interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo”.

Nesse sentido, para que o fio da interdisciplinaridade entrelace a outros fios tecendo a trama da organização curricular é necessário conhecê-lo, desvendá-lo, testando as diversas possibilidades de conexão. Fazenda, ao discutir a interdisciplinaridade na educação, mostra-nos que “(...) não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (FAZENDA, 2013, p. 24).

A pesquisa é outro fio que tece a organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetité. No seu PPC, lemos que uma das finalidades da formação é possibilitar ao estudante a “elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas, estabelecendo a conexão interdisciplinar e/ou transdisciplinar dos eixos temáticos que constituem o curso (...), articulando os resultados das investigações com a prática, visando ressignificá-la” (UNEB, PPC Letras, DCH VI, 2007, s/p).

O Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP), do primeiro ao sétimo semestres, é o componente responsável pela orientação da metodologia da pesquisa, articulando as produções dos alunos para a socialização no seminário que acontece no fim de cada semestre.

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no oitavo semestre, é o momento em que o discente finaliza o relatório de sua pesquisa sob a forma de uma monografia.

A partir da análise das respostas dadas pelos treze egressos sobre a formação para a pesquisa no curso de Letras, pude perceber que essa foi a marca mais positiva da organização curricular no seu processo formativo. Para eles,

*O SIP foi o **marco para o meu aprendizado**, principalmente, quando estabeleceu que todos os alunos teriam que apresentar no auditório. Assim, todos tinham que saber sobre o tema e, claro, ajudar na elaboração do texto, realizando pesquisas voltadas para a temática proposta, dando ao aluno a oportunidade de conhecer e ter uma direção no que tange ao trabalho científico. (Antônia, relato escrito, 2017) (grifos meus).*

*O SIP incentiva os discentes a serem **autores de suas próprias histórias**; a serem professores que pesquisam que não acomodam apenas com aquilo que o livro didático traz ou com tudo o que está pronto. (Carla, relato escrito, 2017) (grifos meus).*

*É um tanto difícil a gente sair de um ensino médio deficitário, chegar à Universidade e, já no primeiro semestre, realizar uma pesquisa e ter que produzir um artigo científico em SIP I (como aconteceu comigo e com a minha turma, entramos em choque!) Hoje, vejo o quanto isso foi importante para a nossa formação na pesquisa, **o quanto isso nos fez crescer**. O Trabalho de Conclusão de Curso também foi tarefa difícil, mas foi a maior prova de que aprendi, pelo menos, a ser iniciante na pesquisa. (Laura, relato escrito, 2017) (grifos meus).*

*Com o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (...) pude melhorar **minha postura como docente**, desenvolver o senso crítico para resolver questões inerentes ao meu trabalho, enquanto educadora. (Joana, relato escrito, 2017) (grifos meus).*

Os grifos nos relatos de Antônia, Carla, Laura e Joana mostram como a pesquisa é vista por esses sujeitos como uma tecnologia de constituição de si. Evidenciam que tornaram mais autônomos e donos de si. Os relatos evidenciam, também, como esse fio da organização curricular - a pesquisa - foi estabelecendo conexões ao longo do percurso formativo e provocando os sujeitos a avançarem nos seus processos do conhecer. Sinalizam, ainda, o quanto a pesquisa pode ser uma força motriz no currículo para puxar outros fios na mesma direção. Os egressos reconhecem no fio da pesquisa marcas que se associam a desafios, superação e protagonismo. O relato de Carla ilustra essa afirmação.

No início, senti a sensação de incapaz. Já havia dez anos de conclusão do ensino médio, parece que estava impossível de seguir. Eu, praticamente, desconhecia o hábito de ler. Parece que toda cobrança de leitura era ruim. O maior texto que eu havia feito no Ensino Médio foi o relatório final de estágio. Em contraponto, na Universidade, tudo era muito novo (resumo, resenha, fichamento, o diário de leitura era um vilão, o artigo SIP, não menos difícil, mas

como era em grupo facilitava a produção). Depois da conclusão do curso, são todos esses trabalhos que nos dão o sentimento de realização e qualificação do curso. (Carla, relato escrito, 2017).

Esse relato reforça o quanto a pesquisa é importante no processo formativo, devendo ser o fio central na trama da organização curricular como provocador do conhecer e do (re) criar o novo que seja possível. Os docentes do curso também compartilham dessa premissa. Para o docente Sérgio, “(...) *educar pela e para a pesquisa é central no currículo. Temos tido no curso de Letras trabalhos de mérito que possibilitam aos alunos o ingresso em cursos de Mestrado*”. Ghedin (2005, p. 141) nos lembra de que,

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

Como força mobilizadora, é importante que a pesquisa na licenciatura assuma o compromisso de pesquisar o objeto central da formação, ou seja, problemas relacionados diretamente ao ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas. Analisando os títulos dos TCC dos sujeitos da pesquisa, pude perceber que poucas pesquisas se dedicam a estudar questões relacionadas à profissão docente. A Tabela 11 apresenta essas informações.

Tabela 11 – Títulos dos TCC dos sujeitos da pesquisa

Nº	Título do Trabalho de Conclusão de Curso
01	Uma análise do contrato de comunicação e das estratégias discursivas em panfletos político-eleitorais.
02	Conservadorismo e inovação na obra Amadiana: a posição variável dos críticos
03	Mulheres de Mar Morto e de cantigas da tarde nevoenta: memória literária e intertextualidade
04	No silêncio do analfabeto, a estratégia de uma fala cerceada
05	Leitura: Um desafio para alunos e professores do Ensino Médio
06	PIBID: as Estratégias de Mediação da leitura promovendo a formação de leitores e contribuindo para a formação de professores
07	A Interpelação Ideológica na Revista Ana Maria
08	Na tessitura da linguagem, a figura feminina em Quaderna
09	O folhetim Alencariano no Brasil e seus Desdobramentos: Senhora e Irmãos Coragem
10	Indisciplina na sala de aula: representações sociais dos professores da língua portuguesa sobre esse fenômeno
11	O uso da Internet no ensino da Língua Portuguesa: possibilidades
12	As representações sociais da mulher negra em “Clara dos Anjos”: reflexões sobre o preconceito
13	A leitura literária no Ensino Médio: desafios e possibilidades

Fonte: Secretaria do Colegiado de Letras Língua Portuguesa – DCH VI, 2017.

Como podemos ver, dos trezes egressos participantes da pesquisa, somente cinco desenvolveram seus estudos do TCC, investigando questões relacionadas diretamente à formação e à docência em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, se o foco de todas essas pesquisas tivesse sido no campo da formação e da docência na área de Letras, o curso poderia ter dado mais contribuições para a Educação Básica.

Além disso, poderia ajudar os próprios egressos nos enfrentamentos das problemáticas do início da carreira, como as relacionadas às metodologias de ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que eles evidenciaram nos seus relatos. A meu ver, parece que não está muito claro para os egressos o vínculo entre a formação docente e a pesquisa. Quando questionados sobre as disciplinas da organização curricular da Licenciatura em Letras que consideravam como essenciais na sua formação profissional, os componentes mais citados foram: Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Assim, veem esses componentes como importantes para o exercício da profissão, mas não consideram suas problemáticas interessantes para o desenvolvimento de pesquisas.

A partir das análises da pesquisa, percebi que alguns fios se entrelaçam e outros não na trama da organização curricular da Licenciatura em Letras, produzindo sentidos e significados, muitas vezes, confusos na formação dos sujeitos. Esses significados, por sua vez, tornam-se marcas da organização curricular na formação dos egressos da Licenciatura em Letras.

As análises das informações apontaram, também, a necessidade de redimensionar os fios, reposicionando-os dentro da trama da organização curricular da licenciatura em Letras Língua Portuguesa do DCH VI – UNEB/Caetité. Nesse processo, é importante reconhecer os alunos como atores importantes na própria formação. Sobre isso, posiciona André (2012, p. 46),

[...] se pretendemos formar melhores professores, é necessário ouvir os alunos dos cursos de formação de professores, entendendo-os como sujeitos participantes do projeto formador, capazes de refletir e oferecer contribuições para a organização curricular do curso.

Pensando, então, na (re) elaboração da organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, e levando em conta as discussões apresentadas nesta Dimensão, contribuo com este processo apresentando as seguintes **CLÁUSULAS PROPOSITIVAS**.

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Partindo da compreensão, aqui adotada, que conceitua a organização curricular da Licenciatura em Letras como uma trama complexa, constituída por um conjunto de fios que se entrelaçam para dar sentido às ações do curso, no que diz respeito a sua intencionalidade maior - a formação de professores de Letras -, o processo de (re) elaboração do currículo, necessita:

Cláusula Propositiva 12^a. Reconhecer o protagonismo do estudante no seu percurso formativo, ouvindo seus anseios e suas contribuições.

Cláusula Propositiva 13^a. Entender a pesquisa como central na formação docente, tornando-a um princípio metodológico em todos os componentes curriculares.

Cláusula Propositiva 14^a. Redimensionar a relação teoria e prática em toda a organização curricular, entendendo que não há como separá-las em campos diferenciados.

Cláusula Propositiva 15^a. Reconhecer a epistemologia da interdisciplinaridade na constituição dos sujeitos e como princípio metodológico no fazer pedagógico.

Cláusula Propositiva 16^a. Redimensionar os componentes de Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado, reconfigurando suas ementas e suas relações com demais componentes da estrutura curricular.

Cláusula Propositiva 17^a. Reconhecer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como espaço para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao objeto de trabalho da licenciatura em Letras, qual seja: a formação do professor para o ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

4ª Dimensão

Iniciação na carreira docente
e desenvolvimento
profissional: (re) visitando o
currículo da licenciatura

INICIAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: (re) visitando o currículo da licenciatura

Quando comecei a dar aulas, tive a sensação que tinha que aprender muita coisa! (Patrícia, relato escrito, 2017)

Na quarta e última dimensão deste Protocolo de Proposições, inspirado no relato de Patrícia e nos relatos dos demais sujeitos da pesquisa, discuto a inserção profissional na carreira docente, destacando as ressonâncias do currículo da Licenciatura em Letras nesse processo. Nas dimensões anteriores, as discussões apresentadas tiveram como referência as marcas do currículo na formação dos egressos. Busco, agora, estabelecer um diálogo entre as marcas do currículo no desenvolvimento profissional de professores iniciantes – sujeitos da pesquisa – e a literatura da área, identificando elementos que possam auxiliar no redimensionamento do currículo da Licenciatura em Letras.

De início é importante trazer, aqui, algumas ideias sobre a expressão desenvolvimento profissional. Para Monteiro e Mizukami (2002, p. 177), constitui-se de,

[...] um conjunto de processos essencialmente formativos, possibilitando aos professores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos saberes presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais do seu trabalho, gerando assim a produção de novos conhecimentos profissionais. Dessa forma, a reflexão passa a ser entendida como a dimensão de construção do desenvolvimento profissional, bem como da necessidade de formar para a produção de conhecimento.

Partindo desse entendimento, a profissionalização do docente começa mesmo antes de sua chegada à escola para o exercício da profissão, entrelaçando, por exemplo, seus percursos formativos e as experiências de vida. Por esta razão, procuro, neste Protocolo, fazer a discussão do tema em tela, considerando suas interfaces com a formação docente, seja ela inicial, continuada ou em exercício. Em outras palavras, no contexto da formação permanente do professor.

Imbernón (2016) destaca que muitas vezes tratamos a formação e o desenvolvimento profissional como conceitos sinônimos. Para o autor, esse entendimento considera o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restritiva. Na sua análise, a profissionalização docente acontece mediante vários aspectos: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas quais se exerce a profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação inicial e permanente que ele realiza ao longo de sua vida profissional.

Ainda de acordo com o autor, podemos ter uma excelente política de formação, mas nos deparar com o paradoxo de um desenvolvimento profissional associado à precarização. “A formação se legitimará, então, quando contribuir para esse desenvolvimento do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações” (IMBERNÓN, 2016, p. 185).

Diante dessas considerações, recorro ao relato de Patrícia, epígrafe desta dimensão, para reafirmar que a formação permanente é uma condição imprescindível para o desenvolvimento profissional. Este, na compreensão de Marcelo García (2009, p. 07), é “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Dessa maneira, além de aspectos pedagógicos inerentes ao exercício da profissão, Patrícia aprende, também, no seu fazer diário de professora, sobre as questões institucionais, administrativas e burocráticas dos sistemas de ensino, além de aspectos no campo das relações interpessoais. Nessa direção, Ane se posiciona sobre o exercício docente,

É ter que lidar com o avanço das tecnologias da informação e comunicação e, além de lidar com a falta de reconhecimento, com os entraves provocados pela falta de investimentos na educação, não se esquecer de sua responsabilidade político-social. Mas, principalmente, é saber que a educação só se realiza quando nós, professores, fazemos continuamente o exercício de reflexão e renovação da nossa própria prática docente (Ane, relato escrito, 2017).

Os relatos nos mostram que muitas dessas novas aprendizagens que as egressas abordam não foram contempladas na sua formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras, o que me leva a questionar: como os egressos do curso, agora docentes iniciantes, veem o currículo da formação inicial, ou seja, da Licenciatura em Letras? Como estão se constituindo professores? Com o crescimento das pesquisas educacionais dos últimos anos, principalmente, no campo da formação e desenvolvimento profissional de professores, muitos pesquisadores têm se empenhado no estudo da iniciação do professor na carreira docente, apresentando importantes contribuições para o debate científico do tema.

Estudos como os de Marcelo Garcia (2009, 2010), Huberman (2000), Tardif (2014) mostram que os primeiros anos da iniciação na docência representam uma etapa importante para a construção do ser professor. Nesse processo, os docentes no início da carreira “necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como

docente” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 27). Na perspectiva de Tardif (2014, p.84), é “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

As pesquisas e as discussões sobre a inserção profissional do professor na carreira tornam-se relevantes e necessárias, no atual estágio da sociedade. Parece que hoje as tensões no exercício da profissão docente estão bem mais visíveis e presentes do que em outras épocas. Com o mundo vivenciando crises de todas as ordens, a carreira docente é atingida em cheio por este cenário de dúvidas e incertezas.

Huberman (2000) em suas pesquisas sobre *ciclo de vida profissional dos professores* mostra que os docentes apresentam anseios, expectativas, necessidades, satisfação ou insatisfação em variados momentos de suas carreiras. Interessa-me, aqui, abordar a etapa da entrada na carreira - de um a três anos – que, segundo o autor, é marcada por aspectos de sobrevivência, descoberta e exploração. Há o confronto inicial com a complexidade da profissão, o entusiasmo com o início da carreira e a exaltação pela responsabilidade assumida, além da exploração, que pode ser fácil ou problemática, e se restringe ao campo das questões institucionais.

Esse autor destaca, ainda, que o desenvolvimento da profissão não acontece do mesmo modo para todos os professores. Para alguns, esse percurso é tranquilo, porém para outros pode acontecer cercado de dúvidas, angústias e conflitos. Assim, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Os relatos a seguir reforçam as características mencionadas na literatura consultada.

Pra mim, os primeiros contatos com a sala de aula como professora foram difíceis; e, ainda hoje, por vezes, tenho muitas dúvidas na hora de tomar algumas decisões. (Patrícia, relato escrito, 2017) (grifos meus).

[...] às vezes entramos até em colapso, principalmente, depois da conclusão do curso, que já somos profissionais e sentimos um “peso” de responsabilidade, quando assumimos uma sala de aula. E assim, vêm as perguntas como: Que professora eu gostaria de ser? O que eu devo fazer diante de cada situação difícil da sala de aula? (Carla, relato escrito, 2017) (grifos meus).

Os grifos nos relatos de Patrícia e Carla mostram que os primeiros anos da docência são marcados por dificuldades, angústias e dúvidas com os desafios que aparecem, diariamente, no exercício da profissão. Como já dito em outros momentos deste Protocolo de Proposições, a docência, na contemporaneidade, é uma atividade complexa. Por isso, ousar a

dizer, aqui, que as impressões de Patrícia e Carla não são mais específicas dos iniciantes, mas de todos os professores, independente do tempo de atuação na escola.

Marcelo García (2010) nos diz que a iniciação ao ensino ocorre nos primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para docentes. Segundo esse autor, esse período é marcado por tensões e aprendizagens intensivas em contextos que, geralmente, são desconhecidos pelos professores iniciantes. Além do conhecimento profissional, os professores iniciantes precisam manter certo equilíbrio pessoal.

Percebi, também, nos relatos dos sujeitos, críticas a sua formação inicial, principalmente, direcionadas ao currículo do curso. Na avaliação de Laura e Marta,

Acredito que o curso de Letras falhou no sentido de preparação para ensinar gramática na escola. É certo que o ensino de Língua Portuguesa hoje precisa ser embasado na sociolinguística, porém não falamos numa extinção da gramática normativa. Ao contrário, a gramática normativa precisa ser ensinada de forma contextualizada ao lado da gramática descritiva; a norma culta precisa ser ensinada ao lado das variantes linguísticas. Mas o que ensinar de gramática na escola? Quando se trata de como ensinar o conteúdo, não temos domínio. É uma dificuldade imensa ensinar, por exemplo, termos integrantes, essenciais e acessórios da oração. Apesar de haver uma crítica acirrada sobre a gramática normativa, toda escola a tem em seu currículo (e aí?) (Laura, relato escrito, 2017).

Acredito que o currículo do Ensino Fundamental e Médio deveria ter sido abordado a fundo durante as aulas da licenciatura. Formas de aplicação, métodos mais eficazes de aprendizagem, etc (Marta, relato escrito, 2017).

Os apontamentos de Laura e Marta sobre o currículo da Licenciatura em Letras refletem o *choque de realidade* (TARDIF, 2014). O professor iniciante depara com um universo na profissão que não foi conhecido e explorado durante a formação inicial. No caso específico das duas egressas, as concepções de ensino da Língua Portuguesa vistas no currículo do curso não dialogam com a proposta de ensino das escolas em que atuam hoje como professoras de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a iniciação do docente na carreira do magistério, segundo Tardif (2014), é acompanhada também de uma fase crítica, uma vez que é a partir das certezas e desdobramentos da experiência prática que os professores avaliam sua formação na Universidade. Desse modo, percebem que muita coisa da profissão se aprende pela experiência, tateando e descobrindo no próprio trabalho.

Na perspectiva de Calil e André (2016), os professores iniciantes se deparam com um cenário bastante complexo no início da carreira docente, pois necessitam dominar conteúdos específicos e transformá-los em pedagógicos, de modo a atender às necessidades dos alunos. Nesse sentido, os egressos investigados sugerem para o currículo do curso de Letras,

(...) a inserção de mais disciplinas que discutam a gramática da Língua Portuguesa (Laura); (...) inserção de disciplinas que abordem a gramática e permitam o trabalho com os conteúdos que são aplicados efetivamente no ensino básico (Marta, relato escrito, 2017).

Além dos aspectos relacionados aos conteúdos específicos da Língua Portuguesa, os egressos apontam dificuldades na docência relacionadas ao uso das tecnologias da comunicação e informação na sala de aula. Para Carla,

Passei vexame por não saber manusear os equipamentos tecnológicos, quando o técnico estava ausente da escola durante o estágio. Até hoje passo esses constrangimentos, porque na escola em que trabalho não tem o técnico disponível (Carla, relato escrito, 2017).

E sugere para o currículo do curso:

Inclusão de algum componente ou curso de extensão em laboratório de informática que ajude o futuro professor a usar os instrumentos tecnológicos na suas aulas, fazer slides, formatação de atividades usadas em sala de aula, etc (Carla, relato escrito, 2017).

Carla traz no seu relato outra dificuldade que deparou no seu processo de inserção profissional na docência: a diversidade da sala de aula.

Percebi que tenho muito pouco do necessário para trabalhar com alunos especiais na sala de aula, haja vista que temos muitos casos de alunos surdos, com Síndrome de Down e outras dificuldades físicas; sinto dificuldade, também, de trabalhar com as questões de gênero e sexualidade (Carla, relato escrito, 2017).

Esse relato traz à tona outro aspecto bem recorrente na literatura sobre os professores iniciantes, a saber: o acompanhamento e apoio nos primeiros anos de suas atividades profissionais. Para André (2012, p. 116), “reconhecer que a formação não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades”. Assim, são necessários Programas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes que possam auxiliá-los nessa fase de transição.

Imbernón (2016), pesquisador que estuda a formação docente nos países da Europa e América Latina, destaca que, embora muitos aspectos contextuais, sociais e educacionais separem esses dois universos, há que reconhecer que, assim como os europeus, os países latino-americanos avançaram muito em formação e capacitação de docentes. Entretanto, diz ele, há uma insistência maior em capacitar do que desenvolver profissionalmente o

professorado. A formação se legitimará quando contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito do trabalho. Na avaliação do autor, o professorado da América Latina está assumindo um alto grau de capacitação, mas ainda se mantém em um desenvolvimento profissional muito pobre.

Vaillant (2006), outra estudiosa da formação docente nos países da América latina, em seu trabalho *Atraer retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica*, afirma que um dos principais desafios das políticas públicas da área de Educação é como melhorar o desempenho dos docentes. Para essa autora, a profissionalização dos professores se constrói a partir de uma confluência de três elementos: a existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e uma gestão que fortaleça a capacitação dos docentes em sua prática profissional.

No Brasil, André (2012) destaca a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas que teve como foco as políticas voltadas para o acompanhamento dos professores iniciantes. Esta pesquisa trabalhou com cinco Secretarias de Educação de cinco estados, um de cada região do país, e dez Secretarias Municipais, duas por região, totalizando 15 estudos de caso. Os resultados mostraram algumas iniciativas pontuais. No Espírito Santo, por exemplo, os professores iniciantes recebem uma formação específica, com atividades de convivência com outros professores e trocas coletivas de experiências. Essa iniciativa tem demonstrado uma diminuição de desistência na profissão docente.

No Ceará, o acompanhamento do professor iniciante fica sob a responsabilidade dos gestores das escolas, num período de três anos. O município de Jundiá (SP) oferece curso de formação remunerado aos professores, ministrado por especialistas, voltado para o apoio ao professor principiante. Nos municípios de Sobral (CE) e Campo Grande (MS), existem, segundo a autora, iniciativas de apoio ao docente iniciante que estão se constituindo em uma nítida política pública de acompanhamento com perspectivas promissoras.

Reitero, aqui, o quanto são complexas a formação e a iniciação profissional na carreira docente. Com base na análise das informações da pesquisa, produzidas junto aos sujeitos, percebo que algumas lacunas do currículo da formação inicial, quais sejam: falta de articulação entre os conhecimentos dos diferentes eixos numa concepção de ensino contextualizado, principalmente da Língua Portuguesa, falta de diálogo com as tecnologias da informação e comunicação, bem como com a diversidade da escola básica e falta de articulação da pesquisa com a formação docente contribuem para os sentimentos de insegurança, tensões e angústias no ensino da Língua Portuguesa, nos primeiros anos da carreira.

Nesse sentido, Carla, no seu relato, aponta que “*o currículo deve dialogar com as exigências atuais, pois as mudanças são constantes e todos os currículos dos cursos de licenciatura devem se atentar para isso.*” (Carla, relato escrito, 2017). Assim sendo, entendo que a diversidade da sociedade atual pode funcionar como uma força motriz nos processos formativos e de desenvolvimento profissional dos docentes. Pode servir, também, para desafiar a capacidade criadora e inventiva dos professores no exercício da profissão. Como nos diz Corazza, (2005, p. 20),

Os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença.

Numa sociedade em que as diferenças, em todas as suas dimensões estão em todos os espaços, não cabe mais o silenciamento da Universidade e da Escola quanto a essas questões. Como espaço de mediação do conhecimento, a Universidade e a escola, ao abrirem um espaço para as diferenças – e não estou referindo, aqui, a, apenas, receber o diferente, mas ceder lugar no currículo para estudar a diferença, assim como se estuda a História, a Geografia, a Matemática etc. Paraíso (2015, p. 50) nos convida a pensar “um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem *deformar* as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender”.

De acordo com essa autora, os Estudos Culturais têm mostrado que não podemos mais *escamotear* diante do tema da diferença. “Vivemos desse tema e com os inúmeros desafios que ele nos coloca. (...) É a diferença também que está em foco quando, no campo do currículo, traçamos os novos mapas políticos e culturais contemporâneos” (Idem, idem). Quando os sujeitos da pesquisa expressam que “*a realidade não condiz com as orientações que recebemos*”; “*senti falta de uma vivência maior com a educação inclusiva, e de como lidar com a diversidade na sala de aula*”; “*não fomos preparados para lidar com isso*”; estão evidenciando, como já demonstrado, que o currículo da licenciatura, ainda hoje, não consegue estabelecer uma interlocução efetiva com as dinâmicas da Escola da Educação Básica. Afinal, como nos diz Silva (2014, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Que essa seja uma possibilidade de olharmos para o currículo da Licenciatura em Letras. Que essa possibilidade de currículo contribua para que os sujeitos se constituam professores no labor da profissão.

A constituição do desenvolvimento profissional nos primeiros anos da profissão docente

As percepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o seu desenvolvimento profissional nos primeiros anos de exercício da profissão revelaram, como já demonstrado anteriormente, que esse início é marcado por tensões, sentimento de insegurança, superação de desafios e novas aprendizagens, dentre outros aspectos.

As análises das informações dos sujeitos apontaram para a complexidade desse processo. Assim, compreendê-lo requer uma análise da teia de relações que envolvem as atividades concretas dos professores nos seus contextos de trabalho. Desse modo, constituir a profissão docente é considerar o sujeito social, complexo, singular e plural, no cotidiano de suas atividades docentes, provocando-o a mobilizar diferentes recursos num processo permanente de elaboração do conhecimento individual e coletivo.

Para Marcelo García (2010), é importante considerar o período de inserção profissional na carreira docente como um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. “Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 28-29).

Nesta Dimensão, detenho-me a analisar como os dispositivos do currículo entram nessa teia de relações e desvelar como eles ajudam a produzir o desenvolvimento profissional dos egressos da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetitê. A partir dos relatos, pude perceber que os egressos estão se constituindo e são constituídos, cada um a seu jeito, como professores, mesclando variadas situações desde as suas vivências na escola como estudante, passando pela formação inicial e juntando-se às experiências docentes da escola e da comunidade em que estão inseridos. Para Patrícia,

A minha postura como professora, acredito que tenha vindo de observar os professores da Universidade e, ao observar, querer imitar aqueles que eu gostaria de ser. Hoje, faço mestrado na área de estudos literários e isso, com certeza, tem muita influência das aulas que tive com alguns professores que tinham como foco a pesquisa na área (Patrícia, relato escrito, 2017).

Assim como Patrícia, Luiz também utiliza seus professores da Universidade como referência nas suas atividades como docente. Ele diz em seu relato que,

Algumas práticas que utilizo na sala de aula são planejadas a partir do que os professores fizeram na faculdade com a gente (Luiz, relato escrito, 2017).

O desenvolvimento profissional, desse modo, constitui-se nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos, muito antes de o docente assumir uma sala de aula. Leva em conta, por exemplo, as experiências vividas, no processo familiar, com seus professores na Universidade e em muitos outros espaços. Quando Patrícia e Luiz chegaram à escola, como docentes, trouxeram consigo muitas e variadas experiências do que é ser professor. Na busca de caminhos para o saber-fazer docente, selecionaram os melhores professores que tiveram e espelham-se neles como referenciais porque, de alguma forma, esses professores contribuíram para sua formação pessoal e profissional. O desafio, porém, nesse caso, é da construção de sua identidade profissional que somente os saberes da experiência não são suficientes para isso.

Os relatos dos egressos evidenciaram que os dispositivos do currículo da Licenciatura em Letras – nesse caso, os professores, suas metodologias de ensino e seus projetos de extensão e pesquisa – operam no desenvolvimento profissional desses docentes. Nesse sentido, os egressos veem nas práticas bem sucedidas de seus professores da Universidade caminhos para o sucesso na profissão. André (2012, 48) enfatiza que o professor formador “[...] aparece como um componente fundamental na formação, visto a força referencial que representa.” Prossegue a autora, enfatizando que “a experiência profissional do formador na área de atuação é valorizada, na medida em que oferece elementos para uma base sólida de conhecimentos, aproximando-se de campo da prática” (ANDRÉ, 2012, p. 48).

Os egressos apontaram, também, em seus relatos, o desejo de fazer uma prática pedagógica comprometida com o processo ensino e aprendizagem. Chegam à escola reconhecendo seus saberes e com o desejo de contribuir para o crescimento dos alunos. Relataram os egressos do curso de Letras, hoje, professores:

Eu discordo de algumas maneiras da escola e do coordenador, mas eu não posso entrar em confronto, por n. motivos. Eu não quero ser melhor, mas queria fazer diferença e praticar o que eu conheci durante quatro anos de Universidade (Carla, relato escrito, 2017).

[...] enquanto docente, é gratificante experimentar e ver que quando as coisas dão certo, a gente “dá conta da tarefa” (Laura, relato escrito, 2017).

[...] a sala de aula é o laboratório do professor. (Simone, relato escrito, 2017).

Esses relatos me levam a inferir que a condição de professora iniciante de Carla é um dos motivos para não contrapor as ideias que estão sacramentadas no contexto escolar. Nessas

situações, para o professor iniciante, são designadas as turmas mais “difíceis” da escola, e não são considerados nos momentos de tomada de decisão. As relações de poder estabelecidas nesse espaço definem os papéis entre os professores novatos e os professores experientes. Marcelo García (2010) destaca que os professores, de modo geral, enfrentam, sozinhos, a tarefa de ensinar. Segundo ele, “somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes” (MARCELO GARCÍA, 2010, p.15).

Os relatos de Laura e Simone evidenciam posturas de professoras pesquisadoras que querem criar as alternativas para o processo pedagógico. As duas foram bolsistas do Pibid, o qual foi o objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso de Simone. É válido destacar, com base no relato de Simone, como o Programa é um dispositivo importante para o desenvolvimento profissional do professor.

Na avaliação de Gatti et al (2014, p. 111) o Pibid é “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. Quanto ao currículo da Licenciatura em Letras, percebo, aqui, suas ressonâncias na constituição do desenvolvimento profissional de Laura e Simone. Quando a pesquisa na formação inicial está implicada com a formação docente, novas possibilidades se abrem para os professores iniciantes. Eles são capazes de inventar, reinventar e tornar possível a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional constitui-se num processo dinâmico e subjetivo que envolve as instituições e todos os seus aparatos, as linguagens, as tecnologias, a mídia, as relações trabalho e capital, bem como os próprios processos desenvolvidos pela ciência. Assim, os estudos sobre a subjetividade e os modos de subjetivação docente ganham relevo, hoje, na medida em que ajudam a compreender essa trama que articula formação, docência, profissionalização, contexto histórico e sociocultural e experiências de vida. Ao fazer referência ao processo de subjetivação, diz-nos Rose (2001, p. 143),

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles.

Tomando como referência essa compreensão, volto a destacar que o desenvolvimento profissional do professor se constitui numa rede complexa de relações e acontece na interação com os acontecimentos, processo no qual sua história e suas experiências assumem a

centralidade. Logo, é um movimento de expressão das vozes, é sujeição e pode ser, também, prática de liberdade. Para Sales (2009, p. 46),

Ter o professor como alguém que *arquiteta* sua formação não é mais uma das alternativas para discutir esse processo, e, sim, demarcar a necessidade da assunção do lugar de autor/ator, no caminho percorrido por ele, pessoal e profissionalmente.

Assim sendo, o docente assume o protagonismo de sua profissionalização, constituindo-se e reinventando-se permanentemente. E nesse processo, pode (re) inventar práticas educativas na escola básica capazes de ajudar os discentes a enfrentarem os desafios da contemporaneidade. Afinal, a docência é uma teia que se tece, entrelaçando os fios produzidos pelos sujeitos singulares e plurais nas tramas sociais que vivenciam. Nesse sentido, Imbernón (2016, p. 127) ressalta,

Para a mudança e a melhoria da profissão docente serão necessárias muitas coisas, mas [...] gostaria de destacar o papel de protagonista que o professorado deveria assumir para estabelecer os caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais, bem como iniciar e aprofundar o debate entre o próprio grupo profissional. Não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança.

Considerando as discussões apresentadas nesta dimensão, destaco, na sequência, as **CLÁUSULAS PROPOSITIVAS** para o processo de (re) elaboração do currículo da Licenciatura em Letras.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente, conforme apresentei nesta quarta dimensão, é um processo de múltiplas e variadas experiências do sujeito que se entrelaçam de diferentes modos e de forma singular, promovendo a este o constituir-se professor. Como destacado, uma das experiências dessa trama é o currículo do curso de formação inicial. Considero, então, que no processo de (re) elaboração do currículo é importante:

Cláusula Propositiva 18^a. Reconhecer a flexibilidade como uma de suas características. Através dela, pode se atender as demandas emergentes do desenvolvimento profissional docente.

Cláusula Propositiva 19^a. Fomentar a criação de linhas de pesquisa nos Grupos de Pesquisa vinculados ao curso, para estudar o desenvolvimento profissional do professor.

Cláusula Propositiva 20^a. Articular os projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelos professores do curso, aos eixos estruturantes do currículo da Licenciatura em Letras.

Cláusula Propositiva 21^a. Articular Programas de Apoio à Docência, a exemplo do Pibid, aos eixos estruturantes do currículo do curso.

Cláusula Propositiva 22^a. Apoiar a criação de Programas de apoio e acompanhamento aos

professores no início da carreira como, por exemplo, a Residência Pedagógica.

Cláusula Propositiva 23ª. Reconhecer a necessidade de articulação entre as discussões dos diversos componentes curriculares às subjetividades dos sujeitos (discentes) e às experiências das escolas de Educação Básica.

DESDOBRAMENTOS FINAIS OU UM NOVO COMEÇO

[...] apesar de muitas práticas terem se tornado rotinas na escola, existem caminhos diferentes e novos quando nos dispomos a traçá-los, fazendo e aplicando nossas próprias invenções. Umas dão certo, outras não, mas o espírito criativo do professor nunca deve morrer, apesar dos diversos desafios encontrados. (Carla, Relato escrito, 2017)

O Relato de Carla sobre sua inserção na docência, cheio de esperança e crença no potencial da profissão docente, fez-me lembrar dos preparativos para a seleção do GESTEC. Minha pretensão era desenvolver uma pesquisa que pudesse trazer contribuições para o meu espaço de atuação profissional, considerando as muitas inquietações sobre o currículo e a formação docente que me acompanhavam nas diversas atividades que executava, ora como docente da Universidade e da Educação Básica, ora como gestor. Escrevi, então, para essa seleção, um projeto que tinha como objeto de estudo o currículo dos seis cursos de licenciatura do DCH VI – UNEB/Caetité.

Nos primeiros contatos com a orientadora da pesquisa, vimos a necessidade de ajustes no projeto, principalmente, na definição do objeto de estudo. A cada encontro do GEFEP, a cada leitura de um novo texto e a cada momento de orientação, provocava e era provocado. Sentia um impulso e uma motivação para desenvolver a pesquisa. Esse é um processo que, na visão de Paraíso (2014, p. 30), “nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação”.

Assim, tomado pelas inquietações sobre o currículo, iniciei o percurso da investigação, tendo como objeto de estudo a organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetité. O objetivo principal da pesquisa foi *compreender a organização curricular da Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité/BA, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso desse curso.*

Comecei, então, a garimpar e a juntar as informações disponíveis sobre o objeto, bem como produzir outras que pudessem me ajudar a compreender e a escrever sobre a problemática escolhida. Nesse momento, reporteime à apresentação do livro *O mestre*

ignorante, de Jacques Rancière, escrita por Larrosa e Kohan (2002, p. 4). Destacam os autores:

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Nessa perspectiva, percebi, no decorrer da pesquisa, que é preciso articular os saberes e usar tudo aquilo que serve para nos informarmos sobre o nosso objeto. É preciso buscar inspiração em diferentes textos e autores e em diferentes materiais e documentos. É um trabalho que exige cumplicidade, parceria e comprometimento com a pesquisa. O desenho metodológico da pesquisa, assim, não pode ser fechado, pois um processo rígido de pesquisa, “dificulta a ampliação do olhar, inibe as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta os processos de invenção” (PARAÍSO, 2014, p. 44).

Desse modo, recorri a diferentes estratégias para produzir informações sobre o objeto. Fiz leituras, muitas leituras! Nesse processo, constatei que as perspectivas epistemológicas sobre o currículo o evidenciam como uma construção social e cultural em um dado contexto histórico e social. É um espaço de vivências, práticas e relações que operam dispositivos, tecnologias e técnicas que ensinam, formam e produzem sujeitos, no caso da licenciatura, produzem professores. Suas concepções de mundo, de homem, de sociedade e de conhecimento refletem na organização da matriz curricular do curso que, por sua vez, produz o entendimento dos professores sobre o que é a docência.

No processo da pesquisa, busquei documentos que pudessem me ajudar a compreender a organização curricular da Licenciatura em Letras. Assim, analisei a LDB 9394/96, Resoluções, Diretrizes e o Projeto Pedagógico do Curso. Esse estudo evidenciou que a formação docente em Letras é, predominantemente, disciplinar. A preocupação primeira do curso está em formar o professor especialista com vasto conhecimento teórico sobre sua área, mas com uma carência de saberes docentes necessários para a mediação dos conteúdos na sala de aula da Educação Básica. Há pouca articulação entre os diversos campos ou eixos que estruturam o curso, contribuindo para a dissintonia entre a teoria e a prática.

O Projeto do Curso concebe a formação do professor numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, através da interação entre teoria e prática, e organiza a matriz curricular por eixos temáticos, do primeiro ao oitavo semestres. Entretanto, a mesma matriz distancia desses ideais ao apresentar, no ementário, a sequência de componentes curriculares com ementas e

rol de conteúdos numa abordagem bem semelhante com a perspectiva tecnicista sem indicativos de conexões ou articulações.

A última reformulação do PPC de Letras entrou em vigor no ano de 2007, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, publicadas pelo CNE, em 2002. É importante considerar que as alterações nos documentos oficiais sobre a formação docente, no Brasil, ganharam fôlego no contexto da década de 90 com as mudanças do Estado impulsionadas pelo Neoliberalismo. Há, nesses documentos, marcas do tecnicismo e da formação do professor especialista, misturadas às perspectivas críticas da Modernidade. Entretanto, é possível observar um avanço nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação (2015) quanto à concepção de formação e docência. Nesse documento, a docência é apresentada como um fazer em que se articulam as múltiplas dimensões da escola e do processo ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, o PNE (2014 – 2024) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) reforçam as Diretrizes ao estabelecerem a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente. Com base nas disposições desses documentos, as Instituições formadoras têm até julho de 2018 para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

Na busca de informações para a compreensão do objeto da pesquisa, analisei, também, indicadores acadêmicos do curso investigado, como a procura pelo curso no processo seletivo (vestibular), dados sobre evasão e sobre a conclusão. A análise dessas informações evidenciou que o curso de Letras do DCH VI – UNEB/Caetité apresenta indicadores que se assemelham ao panorama das licenciaturas no Brasil: baixa atratividade nos últimos anos, alta evasão e dificuldades da permanência do discente no curso, o que contribuem para os números modestos de formandos. Gatti (2014), analisando as pesquisas disponíveis no Brasil sobre o tema, alerta-nos que o cenário geral da formação de professores é preocupante. Para essa autora,

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar (GATTI, 2014, p. 36).

A inovação, a meu ver, deve começar pela organização curricular da licenciatura. Sales (2009, p. 53), em sua tese de doutoramento, destaca que “romper com o currículo autoritário e permitir-se questionamentos cotidianos sobre a educação tem constituído uma das grandes dificuldades para o trabalho na formação docente”. A partir das informações produzidas, junto aos egressos e os docentes da Licenciatura em Letras, notei que há um consenso entre esses sujeitos de que é preciso reformular o currículo. Entretanto, não há, entre eles, principalmente os professores, uma disposição para e sobre como fazer esse trabalho. Diante do cenário revelado pela pesquisa, surgiu a ideia da elaboração deste Protocolo de Proposições como contribuição para esse processo.

A análise dos indicadores da Licenciatura em Letras e da pesquisa com os egressos revelou, ainda, outros aspectos que não foram discutidos no desenvolvimento deste texto, mas que sinalizo, aqui, como forma de apontar problemáticas para futuras pesquisas: há predominância de mulheres no curso de Letras e um número considerável de seus egressos está atuando como docentes e/ou coordenadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante desses aspectos, considero pertinente questionar: de que modo o currículo da licenciatura tem relação com essas questões?

A articulação dos procedimentos metodológicos da pesquisa permitiu identificar algumas marcas da organização curricular da Licenciatura em Letras na formação e no desenvolvimento profissional dos egressos investigados. A ideia de separação entre teoria e prática na formação e no desenvolvimento profissional foi uma das marcas que observei. A organização curricular e todos os dispositivos que apresenta, quais sejam, as ementas, a forma de organização e execução dos componentes referentes à Prática Pedagógica e ao Estágio Supervisionado e as metodologias utilizadas pelos professores contribuíram para a produção desse sentido pelos egressos do curso.

Notei, também, que a compreensão da epistemologia da interdisciplinaridade pelos egressos é uma produção da organização curricular do curso. Eles consideram esta epistemologia importante nos processos educacionais, mas a sua operacionalização, no cotidiano do currículo, difícil de ser efetivada. Como os alunos vivenciaram dificuldades com relação à prática interdisciplinar no curso, motivadas por algumas situações, como a incompreensão da epistemologia da interdisciplinaridade pelos docentes, estrutura interna do curso como um complicador para o trabalho interdisciplinar e a falta de um diálogo no coletivo do curso, construíram o sentido da dificuldade ou impossibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade na escola.

A pesquisa foi outra marca importante do currículo na formação, segundo os egressos. Para eles, a pesquisa possibilita a construção da autonomia e ajuda na superação das dificuldades que aparecem no processo de aprendizagem. Entretanto, quando analisei o Trabalho de Conclusão de Curso desses egressos, constatei que a maioria não desenvolveu a pesquisa com uma problemática relacionada à formação ou à docência em Letras. Comparando essa informação com o Projeto do Curso, percebi que não está muito claro, nesse documento, o sentido do TCC e seu desenvolvimento no decorrer do curso. Talvez isso explique o porquê, de mesmo vendo a pesquisa como um instrumento importante na formação, os egressos não investiram em pesquisar a educação durante o curso.

De modo geral, os resultados da pesquisa evidenciaram que os dispositivos da organização curricular do curso de Letras do DCH VI – UNEB/Caetitê fazem parte de uma rede de relações complexas que ajudam a produzir o desenvolvimento profissional dos egressos. Apontaram, também, que os egressos estão se constituindo e são constituídos, cada um a seu jeito, como professores, mesclando variadas situações desde as suas vivências na escola como estudante, passando pela formação inicial (curso de Licenciatura em Letras) e juntando-se às experiências docentes da escola e da comunidade em que estão inseridos.

Como o foco da pesquisa empreendida foi a organização curricular do curso, considero que tanto as forças quanto as fraquezas e até mesmo as ausências, os silêncios e as carências desse currículo entram nessa trama que ensina, forma e produz o professor. Diante dos resultados da investigação, voltei à inquietação do momento da preparação para o ingresso no Programa de Pós-graduação: o que fazer a partir desses resultados para contribuir com a Universidade no processo de melhorias no currículo que forma o professor, no meu caso específico, o currículo da Licenciatura em Letras do DCH VI?

Como já dito, a partir dos resultados desta pesquisa pensei em organizar um conjunto de proposições que envolvem o currículo com o objetivo de ajudar o coletivo responsável pela reformulação curricular da Licenciatura em Letras a organizar e a fazer esse processo em sintonia com as vozes dos egressos, dos docentes, das demandas da contemporaneidade e dos documentos oficiais que discutem a formação docente no Brasil.

E assim, nesse movimento de idas e vindas, de provocar, pensar e escrever teve origem este Protocolo de Proposições. Organizado em quatro dimensões, ele apresenta alguns princípios que considero importantes no processo de (re) pensar e (re) elaborar o currículo da licenciatura. Após a sua aprovação pela banca examinadora constituída pelo GESTEC, este documento será apresentado e socializado nos diversos espaços da UNEB para cumprir aquilo a que se propõe: provocar, desconstruir, fazer pensar, orientar, e por que não desorientar?

Como o currículo é uma invenção, ousamos, então, a fazer outras invenções e a pensar o que ainda não foi pensado nesse campo.

Assim, destaco que a pesquisa e a elaboração deste Protocolo de Proposições foram movidas pelo desejo de compreender o currículo da Licenciatura em Letras e seus efeitos na formação e no desenvolvimento profissional do professor egresso, bem como o de olhar para o currículo a partir de outras lentes teórico-metodológicas. Como nos diz Paraíso (2014, p. 44),

[...] acreditamos no potencial dessas pesquisas para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar... Acreditamos que é possível traçar possibilidades de – na pesquisa em educação e em currículo – encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento. Desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizam outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida.

Retomando o relato de Carla, citado na epígrafe desta seção, também acredito que existem caminhos diferentes para serem trilhados na escola. Que os nossos currículos e os nossos processos formativos nos ajudem e nos encorajem a enxergar e a traçar essas possibilidades. Que nos ajudem a inventar e reinventar sempre! Que este Protocolo de Proposições possa encorajar meus pares e todos aqueles que estão envolvidos no processo de reformulação curricular, contribuindo para traçar novos caminhos no currículo da Licenciatura em Letras do DCH VI – UNEB/Caetitê, e por que não dizer (desejar), nos outros cursos de licenciatura da UNEB.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- _____. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da Licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P.; FAVACHO, André Márcio P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62, p. 679 -701, jul.-set. 2015.
- BRASIL. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html . Acesso em: 06 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002.
- _____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 07 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão: PIBID 2009 – 2014**. Brasília: MEC/DEB, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em 20/11/2017.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 07 jul. 2016.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 08. Jul. 2016.
- _____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 08 jul. 2016.
- CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Rev. Diálogo Educ. Curitiba**, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. in: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORAZZA, Sandra. **Uma vida de professora**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

- DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, nº 04, p. 51-76, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/03.pdf> Acesso em 18/10/2017.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.
- _____. O Campo da pesquisa sobre a formação de professores. In: SOUZA, José Valdir A. de. [et al.] (orgs.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.
- _____. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- _____. (org.) **O que é interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- _____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014.
- _____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante - Cinco lições sobre a Emancipação Intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 1- 38.

- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.35-86.
- LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 43-48, Abril/2001.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto S. Atos de currículo como fluxos instituintes. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P.; FAVACHO, André Márcio P. (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. (Coleção Ciências da Educação - século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 07 set. 2017.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MORAES, M.C. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo-SP: Antakarana/WHH, 2008.
- MOREIRA, A, F, B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38 agosto/2002.
- _____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: análises de percursos e processos de formação. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EDUFSCar, INEP, COMPED, 2002, p. 175 – 204.
- NEIRA, Marcos. Garcia; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: Encontro do SINPRO SP, 2007, São Paulo. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO SP, 2007. p. 5-21. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy A. VILELA, Rita A. SALES, Shirlei R. **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica** (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 23-45.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n.1, p. 49-58, jan-abr. 2015.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSA, Sanny S. da.; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a Educação Básica: contribuições da Revista e-Curriculum para o Estado da Arte da Questão (2010 -2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 625 – 652 abr./jun.2016.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, Márcea Andrade. Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate. 2009. 154 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SANTOS L. L.. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, María Laura (Orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec / Anpur, 1994, p. 15-20.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, p.5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNEB, **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caeté, BA, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, março/junho 2015.

APÊNDICE 01: Questionário aplicado aos sujeitos (egressos)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
EDUCAÇÃO – GESTEC



Prezado (a) Colaborador (a),

Este questionário, com 18 questões, faz parte da pesquisa intitulada **MARCAS DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE**: um estudo com egressos do curso de Licenciatura em Letras da UNEB, no município de Caetité, BA, e tem como objetivo principal *compreender a organização curricular da Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia, Campus VI – Caetité/BA, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso do curso*. Assim, solicito a sua especial colaboração no sentido de responder às questões apresentadas a seguir com atenção. As informações prestadas terão o anonimato garantido e serão fundamentais para a conclusão deste estudo que tem a pretensão de contribuir para a melhoria dos processos formativos da Universidade nos cursos de Licenciatura.

Grato pela colaboração!

01. Em que ano você concluiu o curso de Letras /Língua Portuguesa no Campus VI da UNEB?

02. cursou a Pós-Graduação? Qual curso?

03. Há quanto tempo está atuando na Educação Básica?

04. Qual (is) Componente(s) Curricular (es) ministra?

05. Em que segmento(s) e Rede(s) de Ensino?

06. A organização curricular do curso de Letras/Língua Portuguesa, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PCC apresenta um tema norteador para cada semestre: Linguagem e Significação (1º), Linguagem e Ideologia (2º), Múltiplas Linguagens (3º), Linguagem e Sociedade (4º), Linguagem e História (5º), Linguagem e Cultura (6º), Linguagem e Ciência (7º), Linguagem e Ensino (7º).

Você considera que essa organização favoreceu a prática interdisciplinar durante o curso?
 _____ Por quê?

07. O componente Prática Pedagógica no Curso de Letras é ofertado do primeiro ao quarto semestre (carga horária total de 405 horas). Segundo o PCC, objetiva a relação entre a teoria e a prática desde o início do curso. Como você avalia essa interação da teoria com a prática desde o primeiro semestre?

08. Como foi a desenvolvimento do componente Prática Pedagógica (I a IV) ofertado no curso de Letras Língua Portuguesa, considerando a relação entre a teoria e a prática?

09. O Estágio Supervisionado, de acordo com o PCC, favorece a compreensão da realidade escolar e a relação entre a teoria e a prática. Comente a realização dos Estágios I a IV no curso de Licenciatura em Letras do Campus VI/Caetité, considerando a orientação do PPC.

10. O desenvolvimento dos Estágios I a IV articulou as disciplinas do currículo do curso com a prática pedagógica do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio? _____ Em caso positivo, comente como aconteceu.

11. Você considera que a organização curricular do curso de Letras com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC contribuíram para sua formação para a pesquisa? _____ Por quê?

12. O currículo de um Curso concebe uma proposta de formação (currículo prescrito) que se efetiva no cotidiano do curso, nas aulas, nos estágios e nas mais diversas atividades acadêmicas (currículo em ação). Você considera que o curso de Letras Língua Portuguesa lhe preparou, satisfatoriamente, para o exercício da docência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio? Por quê?

13. Analisando as disciplinas cursadas em Letras, aponte cinco que você considera que foram essenciais para a sua formação profissional, justificando-as.

a)

b)

c)

d)

e)

14. Considerando a sua atuação docente e o contexto da escola contemporânea, que aspectos da prática pedagógica você considera que a Licenciatura em Letras deixou de contemplar no seu percurso formativo?

15. Que sugestões você tem para a organização curricular da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa?

16. Que situação/situações da sua formação e/ou prática docente você identifica como tendo influência direta da organização curricular da Licenciatura em Letras da UNEB?

17. Complete a frase: Ser professor na contemporaneidade é...

18. Gostaria de acrescentar mais alguma contribuição para esta pesquisa, tendo em vista *a organização curricular da Licenciatura em Letras na Universidade do Estado da Bahia – Campus VI, Caetité/BA e suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso do curso?*

Mais uma vez, grato pelas suas contribuições!

APÊNDICE 02: Roteiro para entrevista com os docentes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC



ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

1. Considerando a importância do currículo para a organização e desenvolvimento do curso, como você avalia a organização curricular do curso de licenciatura em Letras da UNEB (Campus VI) ?

2. O Componente Prática Pedagógica na organização curricular da licenciatura em Letras é ofertada do primeiro ao quarto semestres. Como você analisa essa interlocução entre teoria e prática desde o primeiro semestre?

3. A organização curricular do Curso de Letras, de acordo com o PPC, apresenta um tema norteador para cada semestre. Você considera que essa organização favorece a interdisciplinaridade? Como vê a operacionalização do curso, tendo em vista esse aspecto do currículo?

4. Como você avalia a organização e a operacionalização dos Estágios (I ao IV) no curso de Letras?

5. Como você vê a formação para a pesquisa no curso de Letras do Campus VI?

6. Que aspectos você considera que precisam ser melhorados na organização curricular do curso de Letras? Apresente sugestões.

ANEXO 01: Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Letras – DCH VI

Currículo Pleno 2007.1

**CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

TEMPO MÍNIMO: 04 anos

TEMPO MÁXIMO: 07 anos

CARGA HORÁRIA: 3.380

COMPONENTE CURRICULAR	SEM.	EIXO	CARGA HORÁRIA
TEMA: LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO			
Significação e Contexto	1º	CNCC	60
Estabelecimento dos Estudos Linguísticos	1º	CNCC	60
Leitura e Produção de Texto	1º	EI	60
Estudos Filosóficos	1º	EI	45
Estudos Teóricos do Texto Literário	1º	CNCC	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa I	1º	EI	45
Prática Pedagógica I	1º	FD	90
Carga horária total do semestre			420
TEMA: LINGUAGEM E IDEOLOGIA			
Estudos Sócio-Antropológicos	2º	EI	45
Morfologia e a Construção do Significado	2º	CNCC	60
Tradição e Ruptura em Literaturas de Língua Portuguesa	2º	CNCC	60
Estudo da Produção Literária no Brasil	2º	CNCC	60

Seminário Interdisciplinar de Pesquisa II	2°	EI	45
Prática Pedagógica II	2°	FD	105
Aspectos Sócio-Psicológicos da Educação Especial (Componente Adicional)	2°	CNCC	45
Carga horária total do semestre			420
TEMA: MÚLTIPLAS LINGUAGENS			
Relações Sintáticas na Língua	3°	CNCC	60
Construção do Sentido no Texto Literário	3°	CNCC	60
O Estético e o Lúdico na Literatura Infanto-Juvenil	3°	CNCC	60
Literatura e Outras Artes	3°	CNCC	45
Estudos Epistemológicos da Aprendizagem	3°	EI	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa III	3°	EI	45
Prática Pedagógica III	3°	FD	105
Carga horária total do semestre			435
TEMA: LINGUAGEM E SOCIEDADE			
Estudos Fonéticos e Fonológicos	4°	CNCC	60
Diversidade Linguística	4°	CNCC	45
Cânones e Contextos na Literatura Brasileira	4°	CNCC	60
Texto e Discurso	4°	CNCC	60
Psicologia e Educação	4°	FD	30
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa IV	4°	EI	45
Prática Pedagógica IV	4°	FD	105

Carga horária total do semestre			405
TEMA: LINGUAGEM E HISTÓRIA			
Língua e Cultura Latinas	5°	CNCC	60
Constituição das Línguas Românicas	5°	CNCC	45
Estudo da Ficção Brasileira Contemporânea	5°	CNCC	60
Cânones e Contextos na Literatura Portuguesa	5°	CNCC	60
Literatura e Cultura Afro-Brasileira	5°	CNCC	60
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa V	5°	EI	45
Estágio I	5°	FD	105
Carga horária total do semestre			435
TEMA: LINGUAGEM E CULTURA			
Língua e Literatura Latinas	6°	CNCC	60
Literatura: Crítica, História, Cultura e Sociedade	6°	CNCC	60
Língua Estrangeira Instrumental I	6°	CNCC	45
Formação Histórica das Línguas Românicas	6°	CNCC	45
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa VI	6°	EI	45
Estágio II	6°	FD	105
Aspectos da Literatura Portuguesa	6°	CNCC	45
Estudos da Literatura Africana (Componente Adicional)	6°	CNCC	30
Carga horária total do semestre			435
TEMA: LINGUAGEM E CIÊNCIA			

Constituição Histórica do Português Brasileiro	5°	CNCC	60
Crítica Textual: Edições e Estudos	7°	CNCC	45
Língua Estrangeira Instrumental II	7°	CNCC	45
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa VII	7°	EI	30
Estágio III	7°	FD	105
Estudos da Produção Literária Baiana	4°	CNCC	60
Carga horária total do semestre			345
TEMA: LINGUAGEM E ENSINO			
Literatura Portuguesa: Prosa (Componente Adicional)	8°	CNCC	30
Estudos Literários Brasileiros (Componente Adicional)	8°	CNCC	45
Estágio IV	8°	FD	105
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	8°	CNCC	45
Libras	8°	FD	60
Carga horária total do semestre			285