

## A DOCÊNCIA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

**Ana Olga Dias**

Universidade Federal do Amapá-UNIFAP  
Professora do curso de Pedagogia/  
Bolsista CAPES do DINTER UFU-UNIFAP  
E-mail: anaolga@unifap.br

**Caroline Barroncas de Oliveira**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação/  
Bolsista FAPEAM PDAEST-AM/CNPq/MCT/SECT-AM  
E-mail: carol\_barroncas@yahoo.com.br

**Liana Castro Mendes**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM campus Uberlândia  
Professora de Português e Espanhol de Educação Básica,  
Técnica e Tecnológica  
E-mail: lianacastro@iftm.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um breve estudo sobre o projeto político-pedagógico do curso de Letras de uma Instituição Pública de Educação Superior no Estado de Minas Gerais, objetivando desvelar os principais paradigmas na formação de professores que embasam as concepções pedagógicas do referido projeto. Traz um quadro panorâmico dos cursos de licenciatura no Brasil, quadro esse que foi elaborado a partir de pesquisa efetivada por Angelina Barreto e Bernadete Gatti. Por meio de técnica utilizada por Lawrence Bardin à análise de conteúdo, verifica-se que o curso de letras investigado tem seu projeto político-pedagógico alicerçado nos seguintes paradigmas: professor reflexivo, professor pesquisador e autonomia do professor.

**Palavras-Chave:** docência – paradigmas de formação de professores - licenciatura em letras.

**RESUMEN:** Este trabajo presenta un breve estudio sobre el proyecto político pedagógico del curso de Filología de una Institución Pública de Educación Superior en la Provincia de Minas Gerais, objetivando desvelar los principales paradigmas en la formación de profesores que basan las concepciones pedagógicas del referido proyecto. Trae un cuadro panorámico de los cursos de licenciatura en Brasil, cuadro ése que fue elaborado a partir de investigación efectivada por Angelina Barreto y Bernadete Gatti. Por medio de técnica utilizada por Lawrence Bardin al análisis de contenido, se verifica que el curso de filología investigado tiene su proyecto político pedagógico basado en los siguientes paradigmas: profesor reflexivo, profesor investigador y autonomía del profesor.

**Palabras-Clave:** docencia – paradigmas de formación de profesores - licenciatura en filología.

## INTRODUÇÃO

Este estudo, a partir da temática Formação e Profissionalização Docente, tem como escopo a reflexão sobre a configuração da docência no atual Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras de uma Universidade pública. Para tanto, tomou-se como referencial de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Letras, e as discussões teóricas sobre formação docente, na atualidade.

O caminho metodológico deste trabalho apresenta como balizas os seguintes objetivos: verificar pareceres e resoluções que normatizam o curso de Letras; analisar o projeto político pedagógico do curso de Letras de uma Universidade pública do Estado de Minas Gerais; fazer pesquisa bibliográfica sobre paradigmas de formação docente. Posteriormente, já na fase de análise do projeto pedagógico, verificou-se a necessidade de se proceder a uma análise de seu conteúdo.

Inicialmente, apresenta-se o panorama nacional das licenciaturas, destacando o Curso de Letras. Tal panorama, elaborado por Bernadete Gatti, visa trazer dados nacionais, relativos ao curso, que possibilitem uma discussão teórica consistente e mais próxima da realidade dos cursos de formação do professor do Ensino Médio no Brasil.

No segundo momento, traz-se uma discussão teórica dos paradigmas ou modelos de formação docente. Para essa discussão foram selecionados os trabalhos de Schön (2000), Tardif (2000; 2001; 2009), Ghedin (2002; 2007) e Libâneo (2002). E, finalmente, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo realizada no projeto pedagógico do curso em pauta, a partir das contribuições de Lawrence Bardin (2009).

### PANORAMA DAS LICENCIATURAS: o Curso de Letras

Para melhor compreensão da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - é importante buscar estudos atualizados sobre o tema. Objetivando, com isso, estabelecer relações entre as condições efetivas dos cursos de formação de professores e as políticas públicas de formação docente.

Para tanto, selecionou-se o estudo de Gatti e Barreto (2009), traçando um quadro das licenciaturas. As autoras, a partir de pesquisa sobre os cursos de licenciatura no Brasil, na qual foram investigados 32 cursos de licenciatura em Letras, chegam às considerações que se seguem:

1. Apenas em 17% dos cursos verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; notam-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Há privilégio para a linguística e literatura, com preocupação relativa ao padrão culto da língua, explicitado como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos linguísticos está fundamentada em teorias linguísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade linguística. A área da literatura contempla não apenas os conteúdos programáticos de teoria da literatura, literatura portuguesa e literatura brasileira, como também conteúdos de literatura infantil e juvenil. A prática pedagógica destaca-se por dar relevo à questão da avaliação; há disciplinas de caráter teórico-prático, na modalidade de oficinas, com propostas claras, que visam não só à prática da produção escrita, mas também ao ensino.

2. Nos demais cursos – a maioria – a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas na nomenclatura de disciplinas e suas respectivas ementas, e nas ementas e respectivas bibliografias. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizada nos PCNs, ou da literatura infantil e juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. Havendo casos de extensa lista de disciplinas optativas, dimensões nucleares para aqueles que atuarão no ensino ficam relegadas ao segundo plano, uma vez que não estão garantidas à formação de todos. Aparecem disciplinas, como projetos integradores ou seminários, repetidas em vários semestres, mas cujos conteúdos não são definidos, deixando vago o que se propõe. Por fim, observou-se, em alguns casos, uma contradição entre o projeto pedagógico, que destaca certos conhecimentos e práticas como essenciais, e a grade horária, que não os confirma como centrais. Notaram, também, entre os cursos, desequilíbrios entre formação na área nem sempre tão bem definida, e formação para a docência nem sempre bem especificada no projeto de curso e ementas. E, finalmente, nem sempre a declaração quanto à forma de oferecimento, inicialmente definida como presencial, é mantida, havendo na especificação de certas disciplinas a indicação de oferecimento semipresencial. Com vasto rol de disciplinas, com a ausência de um eixo formativo claro, presume-se pulverização na formação dos licenciados.

3. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, ou da literatura infantil e juvenil.

4. Ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de educação (didática, psicologia, filosofia da educação etc.) que figuram nos currículos de Letras.
5. Eleição de focos restritivos. A maioria privilegia a formação específica, especialmente em certas linhas da linguística.
6. Pulverização de oferta disciplinar.
7. Tratamento incipiente das questões relativas à educação inclusiva (GATTI e BARRETO, 2009, p.136-137).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), foi constatada a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de se trabalhar em sala de aula. Não se observa relação efetiva entre teorias e práticas na formação docente, desvinculadas do universo escolar.

Pesquisas que investigam a formação de professores de língua materna, como a de Oliveira (2006), nos esclarece sobre a frequência dos dizeres dos profissionais que se referem aos conteúdos de seus cursos de formação inicial e a definem como de natureza meramente teórica, ou seja, não orientadores de práticas.

Por outro lado, algumas pesquisas que relatam as observações de sala de aula apontam no sentido exatamente inverso, isto é, há uma prática sistemática do ensino da língua materna em sala de aula que corresponde, exatamente, a uma ‘transposição’ das teorias aprendidas em seus cursos de formação inicial, reforçando a ideia de que a prática que é exercitada decorre exatamente do conceito de língua presente em seus processos formativos.

Evidenciado pela pesquisa de Oliveira (2006), não é que os cursos de formação inicial deixem de orientar as práticas, o constatado é que estas práticas legitimadas são conscientemente rejeitadas, pois são práticas consideradas ultrapassadas que remetem para uma identidade profissional do professor ‘transmissor de conhecimentos’.

A partir dessas reflexões, observam-se algumas das fragilidades do curso de licenciatura em Letras, fazendo com que possamos olhar nosso objeto de estudo com maior clareza diante da realidade encontrada. Nesse sentido, é necessário repensar a configuração da docência nos cursos de Licenciatura, considerando a mudança significativa que estamos reivindicando para a formação de professores. Diante desta necessidade, abordam-se as tendências de formação de professores para efeito de conhecer

qual tendência formativa seria o elemento norteador no processo de legitimação da configuração da docência no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública.

Nesse entendimento, acredita-se que a formação de professores é um processo contínuo, interativo e acumulativo ao longo da carreira profissional, que deveria estar orientado para a mudança em uma perspectiva de melhoria da educação. Para isso, é necessária a articulação entre a formação de professores com os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

As diferentes concepções do que deve ser o professor influenciarão de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores. Em relação aos termos utilizados pelos diferentes pesquisadores, demonstra-se a existência de diferentes estruturas, tais como: paradigma de formação de professores, para se referir a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores”<sup>98</sup>.

Garcia (1999) utiliza o conceito de orientações conceituais, entendendo que uma orientação refere-se a um conjunto de ideias a respeito das metas da Formação de Professores e dos meios para alcançá-las. Uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria sobre o aprender a ensinar.

Essas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação (GARCIA, 1999). Por último, Pérez Gómez (1992) utiliza tal conceito na perspectiva de formação de professores, enquanto Liston e Zeichner (1993) preferem referir-se às tradições de formação.

Joyce e Perlberg (1975 e 1979) citados por Garcia (1999) abordam quatro modelos de formação de professores. O *modelo tradicional*, que mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas. Por oposição ao modelo tradicional, existe o *movimento de orientação social*, baseado nos trabalhos de Dewey, e com uma visão construtivista do conhecimento, e orientada para a resolução de problemas; o *movimento de orientação acadêmica* concebe o professor como um sujeito com domínios sobre os conteúdos, cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas acadêmicas na classe; o *movimento de reforma personalista* que concebe a formação de professores deve ser “um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar”<sup>99</sup>. Este modelo enfatiza os aspectos afetivos e de personalidade do professor, para que seja capaz de desenvolver uma boa relação de ajuda com os alunos; um último modelo é o *movimento de com-*

98 ZEICHNER, K. M. 1993. p.03.

99 GARCÍA, C. Marcelo, 1999, p. 31.

*petências*, que incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas.

Esses modelos são importantes porque nos permite evidenciar o fato de que qualquer programa de formação de professores deve assentar-se numa dada postura ideológica, veiculada pelos formadores e também pelas instituições de formação.

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA

Conforme mencionado no início deste trabalho, fez-se análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras de uma Universidade pública. O estudo do referido Projeto tem como finalidade verificar como está configurada a docência nesse curso, tendo como referencial as políticas públicas de formação docente e as atuais discussões teóricas sobre o tema.

Para tanto, optou-se pela análise de conteúdo, partindo das contribuições de Laurence Bardin (2009). Assim, elaboraram-se categorias de análise considerando que, para Bardin (2009), as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”<sup>100</sup>.

Após leituras iniciais do PPP do curso de Letras de uma Universidade Pública, verificou-se a considerável frequência com que o termo *reflexão* aparece. No objetivo geral consta o seguinte texto: “possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas, linguística e literaturas que lhe permita consorciar suas *reflexões teóricas* sobre a linguagem e a linguagem literária e tecnologias”<sup>101</sup>.

Na explicitação dos objetivos específicos do referido curso o termo *reflexão* também se faz presente conforme se pode constatar nos itens expostos: “i) Fornecer subsídios teórico-metodológicos com vistas a uma *reflexão* sobre os processos de identificação do indivíduo com a língua e com a linguagem e com a literatura;” e “ii) Promover *reflexões* acadêmicas que polemizem o processo de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas em contextos de educação regular e especial”<sup>102</sup>.

A recorrente presença do termo ‘*reflexão*’ provocou a decisão de estabelecê-lo como categoria de análise. Assim, verificou-se a frequência desse termo na totalidade do Projeto Político Pedagógico, identificando a parte do documento em que este se

100 BARDIN, Laurence, 2009. p. 145.

101 UNIVERSIDADE PÚBLICA, 2007. p.38.

102 Ibidem, p.39.

encontra para buscar a conexão entre a utilização do termo reflexão e o paradigma do professor reflexivo (Quadro 1).

QUADRO 1 - Categoria “Reflexão”.

	UNIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-LETRAS	OCORRÊNCIA (p. 31 a 81)
01	Nomes dos membros da Comissão e Colegiado	-
02	Dados de identificação	-
03	Considerações iniciais	-
04	A trajetória histórica do Curso	-
05	Infraestrutura do Instituto de Letras e Linguística	-
06	Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica	01 (p. 31)
07	Principais modificações introduzidas no currículo	
08	Perfil do egresso	01 (p. 36)
09	Objetivos	01 (p. 38)
10	Proposta pedagógica do curso	02 (p. 42)
11	Diretrizes gerais/avaliação	12 (p. 45-54-55-56)
12	Atividades complementares	01 (p. 7)
13	Concepção da estrutura curricular	03 (p. 75-76-78)
14	Opção de curso	01 (p. 81)
15	Equivalência curricular	-
16	Considerações finais	-
	TOTAL DE UNIDADES: 08	TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 22

Pode-se verificar em algumas unidades de registros do Projeto Político Pedagógico (2007), do tipo proposicional, nos quais se encontram os núcleos lógicos de frequência da categoria no objeto em análise, o que se segue:

1-“A pesquisa como fundamento da reflexão-ação e da construção da autonomia intelectual” (p.42)

2-“[...] uma vez que ensinar requer dispor de conhecimentos, refletir criticamente sobre eles e mobilizá-los para a ação” (p.42).

3-“O processo de ensino e aprendizagem [...], que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação [...]” (p.42).

4-“Deve estar presente na extensão, através das ações reflexivas sobre cada atividade; deve estar presente, na sala de aula, nas práticas refle-

xivas sobre os conhecimentos [...]” (p.43).

5-“A extensão como espaço articulador das práticas e do profissional reflexivo” (p.45).

6-“O ato de avaliar [...] possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo [...]” (p.45).

7-“Na perspectiva [...] educandos em contextos novos de aplicação e de reflexão” (p.45).

8-“Nessa visão [...] aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de [...]” (p.53).

9-“Quem aprende precisa aprender também a refletir sobre o que sabe [...]” (p.53).

10-“[...], possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos [...]” (p.54).

11-“Para Perrenoud (2002, p.15), a prática reflexiva é uma [...]” (p.54).

12-“[...] apontam três principais tipos de reflexão, descritos por Van Mamen (1997) [...]” (p.54).

13-“A proposição [...] novos contextos de aplicação e de reflexão” (p.56).

Diante do exposto, é fundamental que se traga à luz parte do que se tem discutido sobre o paradigma do professor-reflexivo na formação docente. Tal paradigma tem como maior expoente Schön (2000), na qual defende a articulação entre teoria e prática num processo de experimentação no próprio fazer profissional.

Torna-se relevante compreender o que vem a ser *reflexão* ou *reflexividade*. Nesse sentido, Libâneo (2002) define reflexividade como “uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”; ou ainda “capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios”; tais definições partem da etimologia da palavra *reflexivo* que significa “o que reflete ou reflexiona, que cogita, que se volta sobre si mesmo”<sup>103</sup>.

O autor entende que há três diferentes significados de reflexividade. O primeiro é “a consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha

103 LIBÂNEO, José Carlos, 2002. p. 55.

mente”<sup>104</sup>, constituindo-se num processo introspectivo.

Para Libâneo (2002), no segundo significado “a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação”<sup>105</sup>. O terceiro significado de reflexão é dialético, no sentido que:

Há uma realidade dada, independente da minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro essa realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade, assim, é uma construção teórico-prática (LIBÂNEO, 2002, p. 56-57).

Os distintos significados de reflexão, expostos anteriormente, não esgotam a discussão, bem ao contrário, permitem o repensar quanto ao papel da reflexividade na formação e na prática dos professores de Língua Portuguesa na escola básica. Pensar, em especial, o sentido da reflexão no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de uma Universidade Pública.

As transformações sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas exigem uma redefinição da profissionalidade docente, a partir do modelo de formação inicial do prático reflexivo. Tardif e Lessard (2009) afirmam que o ofício de docente precisa considerar as seguintes evoluções do sistema educativo e da sociedade como um todo:

A modificação do público escolar, que se tornou mais heterogêneo e mais difícil (desmotivação, crise de disciplina, relação utilitarista e desiludida com o trabalho escolar, etc.), as recentes reformas do sistema educativo, as novas “missões” da escola, tornando mais complexo o papel do docente (e atribuindo principalmente um lugar central ao aluno, ao estabelecimento e à equipe educativa), a “desinstitucionalização” da escola, sua “mercantilização”, a “pluralização da cultura”, a “perda de sentido”, o “vazio dos valores”, o individualismo e etc. (CATTONAR e MAROY apud TARDIF e LESSARD, 2009, p. 71).

104 Ibidem. p. 56.

105 LIBÂNEO, José Carlos, 2002. p. 56.

A crescente complexidade do trabalho docente leva à difusão do modelo de formação que apresenta como elemento fundante a reflexão, requerendo novas *competências*, uma nova *cultura* e uma *identidade profissional*. Os autores entendem que a identidade profissional deve ser reconfigurada nas dimensões essenciais do paradigma do prático reflexivo, entre elas estão “uma prática reflexiva”, “um especialista em aprendizagem” e “um professor interativo”<sup>106</sup>.

Ainda sobre o paradigma do professor reflexivo, Ghedin (2007) afirma que é a partir do modo de formar professores que se apresenta ou está posto o modo de pensar e o modo de agir de cada profissional. “O modo de agir, de certo modo, é consequência de um modo de pensar, que é resultado do modo de agir”<sup>107</sup>.

Ghedin (2007) identifica quatro grandes tendências na formação de professores no Brasil contemporâneo a partir de uma produção de pesquisa de outros países que também influenciam o pensamento pedagógico da formação de professores em nosso País. Este autor apresenta essas tendências a partir de seus conceitos centrais que são: saber, reflexão, pesquisa e competências.

O primeiro conceito é o de saber que incide na ideia de que o professor, para que seja um profissional qualificado, deve dominar um conjunto de saberes que se constitui de práticas e de experiências da própria atuação profissional. Saberes que iluminam e condicionam as nossas decisões, ao longo do processo de ensino, tendo este conceito alguns limites e possibilidades no processo de formação de professores. Os limites são mais políticos, ou seja, quando as políticas públicas enfatizam a experiência do professor para caracterizar a sua formação. Entende-se que isto é insuficiente para um processo adequado de formação humana como profissional da educação e do ensino (GHEDIN, 2007).

O segundo conceito é o de reflexão, que é caracterizado pela atitude de pensar permanentemente as ações para iluminar o próprio pensamento com a finalidade de orientar nosso modo de agir. Tal atitude implica estarmos sempre acordados diante do que somos e do que queremos ser. Nesse sentido, “a consciência reflexiva é a possibilidade de nos mantermos atentos ao que somos para que não nos tornemos vítimas do que querem fazer conosco. Esse processo reflexivo não é exclusivo do professor, ele é fundante da condição humana, ele é próprio do humano”<sup>108</sup>. Sem dúvida, há um conjunto de limites desse conceito de reflexão, enquanto eixo que propõe a formação dos professores. O limite é a tecnicização do conceito. “Não há técnica para refletir e para pensar o mundo, a realidade e a nós mesmos, a reflexão é um estado, um modo de ser, um modo permanente de situar-se diante das coisas”<sup>109</sup>.

106 TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs), 2009. p. 72.

107 GHEDIN, Evandro (org.), 2007. p.04.

108 Ibidem, p.09.

109 Ibidem, p.10.

O terceiro conceito é o de pesquisa, que no contexto da formação de professores se configura como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência profissional (PIMENTA, 1997). Princípio cognitivo e formativo na medida em que se incentiva e se possibilita a construção coletiva de saberes, valorizam-se os processos de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 2000) na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolha, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir (GHEDIN, 2007).

A euforia despertada pelas ideias de Schon tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvida sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. Essa perspectiva questiona a visão instrumental da prática e propõe a articulação entre conhecimento e ação, entendendo-os como integrantes de um mesmo processo. Pretende-se a formação “[...] de professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente”<sup>110</sup>.

O último conceito abordado por Ghedin (2007) é o de competências, que de acordo com as mais diversas interpretações, “estabelece uma teia de relação entre saber, saber fazer e saber-se, com ênfase a este último, trazido em termos de saberes sociais gerais e tem invertido a hierarquia convencional da aprendizagem de conhecimentos da escola”<sup>111</sup>. Além disso, é usado como instrumento de definição de objetivos, conteúdos e avaliação. Fundamenta-se num saber comum, oriundo da relação entre ciência e cultura e se sustenta num conjunto de valores, ideias e crenças (NEYLANNE PIMENTA, 2002).

A tese defendida por Ghedin (2007) a respeito da teoria das competências, enquanto processo formativo dos professores é que ela não passa, ainda, de um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação prática.

Com base nessas discussões teóricas sobre as tendências de formação docente e analisando a Resolução N° 18, de 13/03/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares, verifica-se que a referida resolução traz a reflexão para o centro do processo formativo do professor de língua materna. Esta afirmação se justifica quando se observa o perfil dos formandos do curso de Letras segundo a Resolução N° 18/2002 – CNE:

110 LISITA; ROSA; LIPOVETSKY 2004, p. 109-110.

111 GHEDIN, 2007. p. 18-19.

1-Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

2-O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

3-O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar.

Sendo a reflexão o conceito chave da formação do professor na Resolução Nº 18/2002 - CNE, verifica-se a adequação do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras em análise a esta resolução. Na discussão sobre o paradigma do professor reflexivo, Paim (2005) indaga quanto à possibilidade da adoção na formação de professores: “[...] nele não existe uma tendência de priorização da prática em detrimento da teoria? Não estaria respaldando a velha máxima que se aprende a ensinar ensinando?”<sup>112</sup>.

É necessário que se discuta o tipo de reflexividade como elemento da prática docente, preocupado em perceber como se dá, no âmbito da docência (na sala de aula propriamente falando), sua efetivação, sua elaboração no cotidiano do professor, procurando entender alguns limites que se apresentam, pois Libâneo (2002) afirma que existem dois tipos básicos de reflexão e que eles são antagônicos. Há a reflexividade de *cunho neoliberal* e a reflexividade de *cunho crítico*. Na perspectiva neoliberal, “o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental”<sup>113</sup>.

Em outro sentido tem-se o cunho crítico, no qual está a reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. O mesmo autor salienta que as duas acepções têm origens epistemológicas na mesma fonte teórica: a modernidade e, dentro dela, o iluminismo (LIBÂNEO, 2002).

Na discussão sobre o papel da reflexão na formação do professor, podem-se verificar, em Ghedin (2002), alguns movimentos necessários ao modelo do professor reflexivo. O primeiro movimento é o do prático reflexivo (Schön) para uma epistemologia da práxis; o segundo vai da epistemologia da práxis à autonomia emancipadora da crítica; e o terceiro movimento vai da epistemologia da prática docente à prática da

---

112 PAIM, 2005, p. 110.

113 LIBÂNEO, 2002, p.62.

epistemologia crítica.

O primeiro movimento parte do prático reflexivo à epistemologia da práxis e, para Pimenta e Ghedin (2002), deve-se questionar a base epistemológica na qual se fundamenta a atual proposta de formação dos profissionais da educação. De acordo com o autor, é inegável que “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”<sup>114</sup>; sendo a práxis concebida como movimento simultâneo de ação e reflexão que se configura na inseparabilidade entre teoria e prática, pois Pimenta e Ghedin (2002) acreditam que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.133).

O segundo movimento vai da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica, tendo como pressuposto o fato de a prática profissional integrar-se a um contexto social. Nesse contexto situa-se o professor que, ao fazer a reflexão sobre sua prática docente, precisa considerar os elementos contextuais que interferem na reflexão.

Nessa perspectiva, o professor relaciona a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação (CONTRERAS, 2002). Ghedin (2007) entende que é dessa forma que a mudança social se torna possível, porém no nível das práticas individuais e não institucionais.

Para ele, a mudança social se vincula à consciência e concretização de ideais emancipatórios, de igualdade e de justiça. Caracterizando-se pela “habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar”<sup>115</sup>.

O terceiro movimento se caracteriza pela passagem da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, pois “a reflexão sistemática e rigorosa sobre a prática docente leva à produção de conhecimento”<sup>116</sup>. Tal conhecimento transcende o

114 PIMENTA, 2002, p.131.

115 Ibidem, p. 137.

116 Ibidem, p.140.

âmbito da prática e atinge o íntimo do ser e, para o autor, o conhecimento:

Não é só uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos. O ideal que se coloca diante da nossa vontade de poder ser, que representa o mundo, torna possível um processo de humanização através do conhecimento que deseja, acima de tudo, por meio dele, afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 141)

Outro termo que se destaca, no estudo do Projeto do Curso em pauta, é “autonomia”, pois se pode extrair da proposta pedagógica a seguinte afirmação: “o ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos formativos”<sup>117</sup>. Nesse sentido, emerge a segunda categoria de análise que é *autonomia* (Quadro 2).

---

117 UNIVERSIDADE PÚBLICA , 2007, p.40.

QUADRO 2 - Categoria “Autonomia”

	UNIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-LETRAS	OCORRÊNCIA (p. 28 a 87)
01	Nomes dos membros da Comissão e Colegiado	-
02	Dados de identificação	-
03	Considerações iniciais	-
04	A trajetória histórica do Curso	-
05	Infra-estrutura do Instituto de Letras e Linguística	-
06	Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica	01 (p. 28)
07	Principais modificações introduzidas no currículo	02 (p. 32-33)
08	Perfil do egresso	01 (p. 35)
09	Objetivos	01 (p. 38)
10	Proposta pedagógica do curso	03 (p. 40-41-42)
11	Diretrizes gerais/avaliação	03 (p. 54-54-55)
12	Atividades complementares	01 (p. 63)
13	Concepção da estrutura curricular	01 (p. 87)
14	Opção de curso	-
15	Equivalência curricular	-
16	Considerações finais	-
	TOTAL DE UNIDADES: 08	TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 13

Expõem-se aqui literalmente, algumas ocorrências da categoria *autonomia* no Projeto Pedagógico do Curso (2007) em análise:

1-“O ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos formativos” (p.40).

2-“Sabe-se, ainda, que a necessidade de formação continuada do professor em atividade exige um profissional autônomo [...]” (p.41).

3-“[...] O curso de Letras desta Universidade Pública pretende que essa autonomia, o aluno a desenvolva ao longo do curso de graduação [...]” (p.41).

4-“A pesquisa como fundamento da reflexão-ação e da construção da autonomia intelectual” (p.42).

### QUADRO 3 - Categoria “Professor Pesquisador”

	UNIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-LETRAS	OCORRÊNCIA (p. 28 a 55)
01	Nomes dos membros da Comissão e Colegiado	-
02	Dados de identificação	-
03	Considerações iniciais	-
04	A trajetória histórica do Curso	-
05	Infra-estrutura do Instituto de Letras e Lingüística	-
06	Princípios e fundamentos da concepção teórico-metodológica	01 (p. 28)
07	Principais modificações introduzidas no currículo	-
08	Perfil do egresso	-
09	Objetivos	-
10	Proposta pedagógica do curso	-
11	Diretrizes gerais/avaliação	02 (p. 46-55)
12	Atividades complementares	-
13	Concepção da estrutura curricular	-
14	Opção de curso	-
15	Equivalência curricular	-
16	Considerações finais	-
	TOTAL DE UNIDADES: 02	TOTAL DE OCORRÊNCIAS: 03

Mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, pois, rejeitando a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere.

A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira (ANDRÉ, 2004). A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como é bem defendido por Giroux (1997) sobre os professores como intelectuais.

QUADRO 4 – Resumo das categorias e das respectivas frequências.

PARADIGMA	TOTAL DE UNIDADE	TOTAL DE OCORRÊNCIA
Reflexivo	08	22
Autônomo	08	13
Pesquisador	02	03

Com este quadro resumo foi possível constatar que, após análise do PPP- LETRAS de uma Universidade Pública, em 8 unidades foram certificadas 22 ocorrências do paradigma Professor Reflexivo. Em 8 unidades encontramos um total de 13 ocorrências do paradigma Professor Autônomo e em apenas 2 unidades foram detectadas três ocorrências do paradigma Professor Pesquisador.

A partir disso, observa-se a evidência de um processo formativo em que se acentua a prática de colocar o estudante em situação de reflexão, não deixando claro se esta se relaciona com a apropriação de conhecimentos teóricos sobre a docência e, tão pouco, os interesses a que se presta essa pretensa prática. Sobre esta questão das condições da reflexão e do desenvolvimento da capacidade de pensar do sujeito em formação, reafirmo a importância dessas ideias, ou seja, quero deixar claro que não são em si mesmas desnecessárias. Na verdade, o cerne da questão reside nos pressupostos teóricos que fundamentam a sua compreensão.

Apesar, de a frequência do termo *pesquisa/pesquisador* apresentar apenas três registros na totalidade de 16 partes, sumariadas no PPP, do curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública, não significa que a pesquisa não seja considerada, ou que seja menos considerada, como modelo de formação. Esta afirmação se justifica

pela concepção de que o paradigma da pesquisa não exclui necessariamente a reflexão.

Para a análise do PPP as categorias indiciárias dos paradigmas *do professor reflexivo, do professor autônomo e do professor pesquisador* foram isoladas, didaticamente, mas entende-se que há possibilidade de haver vários modelos de formação docente em um mesmo projeto político pedagógico. Em outros termos eles não estão no projeto como se estas categorias fossem excludentes, mas sim, que estão imbricados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. ed. ver. e atual. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. **Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acessado em: 01/04/2011.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. p.19-43.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Valer, 2007.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marly. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

MELLOUKI, M’Hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 87, p.537-571, maio/ago.2004.

OLIVEIRA, M.B.F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PAIM, Elison Antonio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. p. 82-145.

PIMENTA, Neylanne Aracely de Almeida. **A formação de professores orientada por competência: análise de conceitos e de um curso no Estado do Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et alli. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ART-MED, 2001. p.85-210.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magis-

tério. Campinas/SP, **Educação e Sociedade**, n.73, dezembro/00. p. 209-244.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Org.). **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. 3.ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. p. 5-24.

UNIVERSIDADE PÚBLICA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras** – Habilitação Português. Minas Gerais: Colegiado de Letras, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.