

Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos

Letters licentiate: the teaching formation on the course curriculum and the perspectives of the graduating academics

Ricardo Inocêncio Pereira*

* Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau – SC, 89035310, e-mail: pricardopereira@hotmail.com

Marcia Regina Selpa Heinzle**

**Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau – SC, 89035310, e-mail: selpamarcia@gmail.com

Andréa Cristina Gomes Monteiro***

***Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau – SC, 89035310, e-mail: jve3043@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda as propostas curriculares de dois cursos de Letras de uma universidade pública municipal do estado de Santa Catarina que oferta as habilitações em Alemão e Português/Inglês. O objetivo da pesquisa é analisar a formação docente no currículo de Letras e as perspectivas dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras-Alemão e Português/Inglês. O corpus, composto pelas matrizes curriculares, pelos ementários dos cursos e pelos dados obtidos através de um questionário aplicado a acadêmicos dos respectivos cursos, foi analisado por meio da análise textual discursiva. A partir deste estudo constata-se que, apesar da busca pela articulação teoria e prática presente no currículo dos cursos de Letras, são priorizados os conhecimentos específicos da área. Este desequilíbrio destaca-se como aspecto importante a ser aperfeiçoado quanto à formação docente nos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Letras; Currículo; Docência.

ABSTRACT: This article addresses the curricular proposals of two Letters courses of a municipal public university in the state of Santa Catarina which offers the qualifications in German and Portuguese/English. The aim of the research is to analyze the teacher education in the curriculum of Letters and the perspectives of the academics of the licentiate courses in Letters - German and Portuguese/English. The corpus, composed of the curriculum and the syllabus of the courses, as well as the data obtained through a questionnaire applied to the academics of the respective courses, was analyzed through discursive textual analysis. From this study it is noted that, despite the search for theory and practice combination present in the curriculum of the licentiate courses in Letters, the specific knowledge of the area is prioritized. This imbalance stands out as an important aspect to be improved in terms of teacher education in the courses.

KEYWORDS: Letters Licentiate. Curriculum. Teaching.

INTRODUÇÃO

A preocupação em propor uma política para a formação de professores nas licenciaturas nem sempre foi objeto de discussão e reflexão nas esferas educacionais. De acordo com Mesquita e Soares (2011), a formação dos professores licenciados teve início somente em meados do século XX. Segundo Gatti (2010), antes desse período, os cursos de formação de professores eram somente constituídos por bacharelados ou por cursos de nível médio. Destaca-se que, nessa época, os professores dos anos finais do ensino fundamental eram profissionais autodidatas ou liberais. Guedes e Ferreira (2002) apontam que somente nos anos de 1930 iniciam os cursos de licenciaturas voltados para o ensino ginasial, o tradicional 3+1, com três anos de disciplinas voltadas ao escopo específico e um ano voltado para à formação pedagógica. Esse modelo, portanto, priorizava o conhecimento específico da área de atuação, evidenciando menor preocupação com os processos de ensino-aprendizagem.

Discussões realizadas por Gatti e Barreto (2009) acerca de dados apresentados pelo INEP no ano de 2005 mostram o grande número de fragilidades ainda identificadas nas licenciaturas no Brasil. Uma delas refere-se à variedade de nomenclaturas e de formações possíveis. O curso de Letras, por exemplo, pode habilitar exclusivamente para a língua portuguesa ou somente para a língua estrangeira ou, ainda, para duas ou mais línguas, fazendo uso de um espaço de tempo aproximado ao de uma única habilitação.

A imprecisão das informações sobre os cursos suscita indagações sobre as condições de domínio efetivo das línguas neste esquema compartilhado e sobre a adequação do preparo desses professores para a docência nas respectivas línguas (GATTI; BARRETO, 2009, p.75-76).

A quantidade de habilitações dentro de um mesmo curso de Letras, bem como a diversidade de ênfases (literaturas, tradução, revisão de textos, especificidades da língua vernácula, entre outras), evidenciam um desequilíbrio curricular. Essa diversidade pode contribuir para outro dado apontado por Gatti e Nunes (2009): maior número de disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área (51, 6% do total de disciplinas) e menor número voltadas para a formação docente (10,5 % do total de disciplinas). As demais disciplinas obrigatórias, segundo as autoras, estão distribuídas em outros saberes (15,4%), fundamentos teóricos (8,5%), e conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas (1,2%). Os 12,7% restantes dividem-se entre

conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; atividades complementares; pesquisa; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O mesmo acontece quando o assunto é a disciplina optativa. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.134), com base nos mesmos dados do INEP de 2005, no que se refere a sua distribuição, “verifica-se [...] que a grande maioria delas está concentrada em conhecimentos específicos da área e outros saberes (42,1% cada)”. Nessa mesma pesquisa, as autoras mostram que os conhecimentos específicos para a docência nas disciplinas optativas não passam de 5,3 %, o que demonstra o foco no qual estava o cenário da formação de professores da época.

Além disso, as autoras afirmam perceber uma lacuna nos currículos quanto ao ensino da didática específica de cada conteúdo, diferentemente do que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Soma-se a isso o desequilíbrio já mencionado entre as disciplinas de cunho específico da área e as disciplinas de cunho pedagógico. Outros conhecimentos como os relacionados à tecnologia e também aos sistemas educacionais são praticamente inexistentes. Essa preocupação é reforçada pelas Diretrizes atuais¹ (BRASIL, 2015) que insistem na unidade teoria-prática, enfatizando a necessidade de articular os conhecimentos específicos e pedagógicos, as concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Outro ponto abordado por Gatti e Barreto (2009) diz respeito às ementas das disciplinas, que nem sempre estão em consonância com o discurso do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os dados demonstram que 83% das instituições pesquisadas no Brasil não possuem ementários e disciplinas de acordo com o PPC estabelecido institucionalmente.

A falta de clareza em ementários também tem gerado discrepâncias entre o ensino de disciplinas específicas da área de atuação e de disciplinas voltadas para a formação docente. Gatti e Barreto (2009, p.154) afirmam que “A questão das práticas de ensino, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara”. Quando elas não são claramente apresentadas nos ementários, podem não ser contempladas no decorrer da disciplina.

¹ Resolução CNE/CES nº 2, 1 jul.2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Trazendo a problemática para o contexto atual, é importante lembrar que os PPCs devem, em sua construção, levar em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Contudo, é de responsabilidade das instituições de ensino adequá-los às novas Diretrizes (BRASIL, 2015), num prazo de dois anos de sua publicação, considerando as necessidades da formação do profissional, bem como as demandas locais. A observação do panorama geral dos cursos de Letras espalhados pelo Brasil, por meio das análises realizadas por Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), pode contribuir na compreensão dessas questões no curso de Letras em âmbito local.

No sentido de minimizar a fragilidade do alinhamento entre formação docente e formação específica da área, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015, p.9), em seu artigo 11, inciso V definem que o curso de licenciatura deve estabelecer um “projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias”. Desse modo, os conteúdos específicos e pedagógicos e as respectivas abordagens teórico-metodológicas são colocados num mesmo nível de importância para a formação inicial de professores. Nessa direção, surge o questionamento: Qual é o espaço da formação docente nos cursos de Letras?

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da questão apresentada, este estudo, que se insere numa pesquisa mais ampla intitulada *Licenciaturas: os currículos que formam professores da educação básica*, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-FURB), tem a intenção de analisar a formação docente no currículo e as perspectivas dos acadêmicos de dois cursos de licenciatura em Letras, Alemão e Português/Inglês, de uma universidade no estado de Santa Catarina. Foi realizada a análise documental dos currículos (componentes e ementários) quanto aos conhecimentos relacionados aos saberes da docência, bem como as respostas de duas questões do questionário aplicado com dez acadêmicos do curso de Letras-Alemão e seis acadêmicos do curso de Letras-Português/Inglês no qual avaliam o percurso formativo e apresentam suas perspectivas em relação à formação docente nos respectivos cursos.

As questões do questionário, aplicado na sexta fase (semestre) do curso de Alemão, e na oitava fase (semestre) do curso de Português/Inglês, foram: a) Você

considera o seu curso apto a formar professores? Por quê?; b) A partir da experiência obtida em seu curso de licenciatura, você pretende seguir carreira docente? Por quê?

Os dados gerados e obtidos foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 246), “implica reconstruir as próprias ideias do pesquisador a partir das ideias dos outros. As possibilidades de emergência de novas compreensões são dependentes da escuta do outro que tem algo diferente a manifestar” (2016, p. 246). No caso deste estudo, a ATD do corpus possibilita ampliar as visões que se tem das licenciaturas a partir do estudo do contexto local.

Este estudo está pautado em pesquisas como as de Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), além de Heinzle e Metzger (2015) que indicam a predominância das disciplinas de cunho específico nos cursos de licenciatura em Letras em detrimento das disciplinas de formação para a docência. Tendo em vista os recentes índices de aproveitamento dos estudantes da educação básica nas provas nacionais que observam as competências na área da língua portuguesa ou estrangeira, faz-se importante repensar quais os espaços curriculares que formam o professor licenciado em Letras.

O texto apresenta a análise dos dados, estruturada em duas unidades: a. A formação para a docência nos currículos dos cursos de Letras pesquisados; b. Perspectivas quanto à carreira docente. Da primeira unidade emergiram as seguintes categorias: a. O espaço da formação para a docência; b. A articulação teoria e prática. Em relação à segunda unidade -perspectivas da carreira docente - definiram-se como categorias emergentes: a. Análise do percurso formativo; b. Identificação com a docência e; c. Críticas ao currículo. Portanto, o próximo capítulo traz a análise do corpus da pesquisa em consonância com o que foi apresentado por Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), no que se refere ao panorama dos cursos de Letras investigados, mais especificamente no que concerne à formação docente.

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURRÍCULOS ANALISADOS

Para iniciar a discussão a respeito da temática abordada, é importante uma contextualização da licenciatura em Letras no universo de todas as licenciaturas ofertadas pela universidade pesquisada. Na investigação de Heinzle e Metzger (2015), os autores constataram que 31% do currículo ofertado é composto por disciplinas

voltadas para os saberes didático-pedagógicos, enquanto 68% das disciplinas são direcionadas para os saberes da área de conhecimento, o restante (1%) está destinado aos saberes e prática de pesquisa. O enfoque prioritário em disciplinas voltadas aos saberes das áreas de conhecimento, apresentado por Heinzle e Metzger (2015), também fica evidente no currículo de Letras.

A presente pesquisa, ao analisar a primeira categoria, os espaços da formação para a docência nos currículos dos cursos de Letras, verificou, como na investigação dos autores supracitados, uma gama significativa de disciplinas voltadas para o desenvolvimento específico da área a qual o acadêmico irá atuar [tabelas 01 e 02]. Nesses casos, a necessidade que os acadêmicos possuem de entender como os conteúdos específicos serão trabalhados em sala de aula com estudantes do ensino básico, articulando fundamentos, metodologias e tecnologias, depende, basicamente, da ementa e da atuação do professor formador.

Tabela 01 – Classificação das disciplinas do curso de Letras-Português/Inglês

CATEGORIAS ²		NÚMERO DE DISCIPLINAS
Conhecimentos específicos para a docência		01
Conhecimentos específicos da área	Português	19
	Inglês	10
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais		01
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos		01
Fundamentos teóricos da educação		01
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso		01
Práticas desportivas		02
Optativa		01
Outros saberes		03
Estágio	Português	04
	Inglês	04

Fonte: Dos autores.

Das 48 disciplinas que são ofertadas aos estudantes de Letras-Português/Inglês, 29 delas correspondem aos conhecimentos específicos da área, enquanto uma disciplina aborda os conhecimentos específicos para a docência, sendo que essa se ocupa de temas gerais em relação à didática e ao currículo na educação básica. Nesse contexto, há ainda a possibilidade de escolha de uma disciplina destinada aos conhecimentos para a docência. Contudo, como é uma disciplina optativa, não há garantias de que será escolhida pelos acadêmicos.

Outro ponto observado nesses dados e nas ementas do mesmo curso é a ênfase dada para a formação do profissional de língua portuguesa. Em relação aos conhecimentos específicos da área, há 19 disciplinas que formam o profissional para a

² Categorias pautadas no modelo de Gatti e Barreto (GATTI; BARRETO, 2009, p.132).

docência de língua portuguesa, enquanto que 10 disciplinas tratam de conhecimentos específicos da língua inglesa. Quando analisada toda a matriz, encontramos mais quatro disciplinas voltadas para a formação do professor de inglês (estágio). As disciplinas voltadas para o conhecimento da docência, sistema educacional, níveis de ensino, outros saberes ou fundamentos teóricos da educação, estão pautadas, em sua maioria, na língua portuguesa e no contexto nacional.

Ao analisar a matriz e o ementário do curso de Letras-Alemão, nota-se que existem 36 disciplinas que fazem parte da matriz curricular. Da mesma forma que no currículo de Letras- Português/Inglês, constata-se um desequilíbrio no número de disciplinas destinadas aos conhecimentos específicos da área (15) e aos conhecimentos para a docência (04).

Tabela 02 – Classificação das disciplinas do curso de Letras-Alemão

CATEGORIAS ²	NÚMERO DE DISCIPLINAS
Conhecimentos específicos para a docência	04
Conhecimentos específicos da área	15
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	01
Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	01
Fundamentos teóricos da educação	01
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso	01
Práticas desportivas	02
Optativa	01
Outros saberes	04
Estágio	04

Fonte: Dos autores.

Se comparados os dois cursos, percebe-se que o número de disciplinas que tratam dos conhecimentos específicos para a docência é quatro vezes maior na formação do futuro docente de Língua Alemã do que na formação para Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mesmo sendo esse último um curso que forma profissionais habilitados para atuar no ensino de duas línguas. Todavia, a formação para a docência desses acadêmicos fica resguardada em outro ponto das ementas e também do currículo, a Prática como Componente Curricular (PCC).

Nesse sentido, também foram analisadas as questões relativas à articulação teoria e prática, da qual a PCC é um importante exemplo, cuja proposta consiste em articular a realidade do sistema educacional com aplicação de conhecimentos aprendidos e o desenvolvimento de procedimentos para o exercício da docência (BRASIL, 2015), podendo acontecer como núcleo ou parte de disciplinas. Nos PPCs analisados, a PCC está distribuída transversalmente na maioria das disciplinas: no curso

de Letras-Alemão ela é composta de 414 horas e, no currículo do curso de Letras-Português/ Inglês, 495 horas.

A representação da PCC nos ementários de todas as disciplinas pelas quais ela perpassa está representada pela expressão “Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica”. Contudo, nesses ementários, a inclusão dessa frase pode não garantir a sua efetivação, pois há ausência de explicações acerca de como ela ocorre na prática.

É importante lembrar uma das preocupações apontadas por Gatti e Barreto (2009, p.137), a “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”. Essa situação, também observada nos cursos analisados, pode resultar em fragilidades na formação docente.

Além dos aspectos destacados sobre a articulação teoria e prática, segundo a matriz orientadora da formação dos acadêmicos da oitava fase, o estágio está posicionado nos quatro últimos semestres do curso. De modo diferente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram

o estágio (ou prática profissional) não como um processo terminal de familiarização com o objeto da profissão, mas como um processo contínuo, gradativo, ascendente em todos os níveis de formação inicial do profissional que contribui para a formação de competências. Desde os primeiros anos, o aluno estará em contato com o objeto de sua profissão, trabalhando os problemas de complexidades diversas, de forma criativa, desenvolvendo na própria prática saberes, poder de autocrítica, pesquisa, reflexão, na intenção de corrigir sua prática, e como parte do processo de construção desses saberes que não são teóricos, nem meramente acadêmicos (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.170).

Essa percepção de estágio também vem ao encontro da ideia de que a prática não deveria ser algo isolado ao fim do curso, mas sim um processo em que acadêmicos e professores possam debater dificuldades e facilidades na atuação em sala de aula e maneiras de superar as adversidades pautadas em teorias já estudadas ao longo do curso.

PERSPECTIVAS QUANTO À CARREIRA DOCENTE

A partir dos dados gerados por meio dos questionários desenvolvidos com os acadêmicos da sexta fase do curso de Letras-Alemão e da oitava fase do curso de

Letras- Português/Inglês, fica evidente a análise que esses acadêmicos fazem em relação ao seu percurso formativo, sua identificação com a docência e suas críticas ao currículo.

Em se tratando do próprio percurso formativo, quando questionados se consideram o curso apto para formar professores, todos os acadêmicos de Letras- Português/Inglês declararam que ele atende parcialmente. Um cenário que sugere reflexão, pois se considerarmos no todo, as respostas indicam que a maioria dos acadêmicos não se sentem preparados para o trabalho em sala de aula, mesmo aqueles que já passaram pelo estágio, como é o caso da turma que frequenta o oitavo semestre.

Um aspecto relatado na justificativa às respostas dessa pergunta é a ênfase na Língua Portuguesa (14,1%) em um curso que forma professores também de Língua Inglesa. Nota-se uma preocupação já presente em estudos como os de Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Nunes (2010), quanto ao grau de preparação que o profissional formado em dupla habilitação terá no trabalho com línguas distintas no dia-a-dia da escola. Será que este profissional estará apto a trabalhar com ambas as línguas, já que, em cursos de duração semelhante, se prepara um profissional para trabalhar com uma única língua? Será suficiente? E a formação docente?

Pelo registro de um dos acadêmicos, se percebe uma preocupação em relação ao preparo para a formação de professor de Língua Inglesa, visto que o curso, segundo ele, enfatiza o ensino de Língua Portuguesa. “Temos licenciatura dupla [...] tem foco na língua portuguesa, defasando a língua inglesa” (Acadêmico P/I 1). Como reflexo desse desequilíbrio entre as duas línguas há o risco de uma formação rasa desse profissional e problemas na sua identidade profissional, influenciando na sua atuação futura em sala de aula.

Também como justificativa às respostas para a questão sobre a capacidade de o curso formar professores, os acadêmicos da oitava fase alegaram a insuficiência de algumas das disciplinas do curso (14,2%) e a deficiência na relação teoria e prática (71,6 %). Nota-se, observando as respostas, algumas fragilidades e inseguranças que os acadêmicos apresentam em relação ao seu percurso formativo, confirmando situações curriculares há muito discutidas nos textos de Gatti e Barreto (2009), Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2010).

Quando os acadêmicos de Letras-Alemão avaliam o seu percurso formativo quanto à docência, sete apresentaram-se satisfeitos, um apresentou-se insatisfeito e dois consideraram que o curso atende parcialmente no que concerne à formação de professores. Quanto à justificativa desses acadêmicos à resposta dada na questão

anterior, identifica-se que possuem opiniões diferentes das apontadas pelos acadêmicos de Letras-Português/Inglês [Tabela 03]. Os acadêmicos do curso de Letras-Alemão, em sua grande maioria, concordam que o curso forma profissionais aptos para o trabalho na escola, principalmente pelo bom currículo que possui e pelos bons professores que fazem parte do corpo docente do curso.

Os acadêmicos do curso de Alemão apresentam-se satisfeitos no que se refere à preparação para a docência, demonstrando que o curso talvez apresente maior articulação com a escola de educação básica, o que pode ser decorrência da grande participação desses acadêmicos no Pibid³. Além disso, consideram boa a relação entre teoria e prática.

Tabela 03 – Opinião dos acadêmicos de Letras-Alemão quanto ao percurso formativo.

Respostas dos acadêmicos	Número de respostas
Boa relação entre teoria e prática	02
Falta de presença do estágio desde o primeiro semestre	01
Bom currículo	03
Bons Professores	03
Poucas disciplinas didáticas	01
Pouco tempo para estudar todas as áreas	01
Não respondeu	01

Fonte: dos autores

Contudo, chamam a atenção respostas que mencionam o curto período de estágio curricular, as poucas disciplinas de didáticas e a carga horária destinada para cada disciplina, demonstrando que, possivelmente, também há uma lacuna entre os conteúdos específicos e os conteúdos didáticos neste curso. Possivelmente, a ausência do estágio curricular nas primeiras fases do curso pode ser minimizada com a “Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica” presente nos ementários das disciplinas desde o primeiro semestre, o que estimularia as discussões das teorias e sua relação com o contexto da prática. Todavia, como vários acadêmicos de Letras-Alemão estão inseridos no contexto do Pibid, a ausência do estágio desde os primeiros semestres não foi uma resposta frequente, tendo em vista que a relação teoria e prática está mais presente nas práticas desse programa. Refletindo a respeito,

imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do Governo Federal que consiste na oferta de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos de cursos presenciais de licenciatura.

da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (BUSQUET, 1974 apud PEREIRA, 1999, p.112)

O exemplo remete para a importância da articulação entre todas as etapas do processo de formação profissional do professor, seja ela a formação teórica ou prática, seja ela a de conteúdos específicos da área de atuação ou de conteúdos específicos da docência. Todos os momentos de formação ao longo do curso são essenciais para que, no fim, sejam realizadas braçadas graciosas no mar revolto que muitas vezes é o ambiente escolar.

Além dessas observações sobre as respostas dos acadêmicos em relação à carreira docente a partir da experiência obtida em seus cursos de licenciatura, pode-se ainda constatar elementos da sua identificação com a profissão. A presença de termos como ‘amor’, ‘identificação’ e ‘vocação’ que estavam presentes nas respostas da oitava fase do curso de Letras-Português/Inglês, são justificativas, além do preparo, apresentadas como motivação para a continuidade na profissão [Tabela 04]. No entanto, as respostas também mostram que o curso ainda não é o foco principal e decisivo para que os acadêmicos escolham seguir a carreira de professores. Isto fica evidente quando um estudante aponta que, embora opte por continuar na carreira de docente, este fator não se deu em decorrência do curso, mas sim porque já se identificava com a profissão antes mesmo de ingressar no curso.

Tabela 04 – Motivações para seguir a carreira docente (Português/Inglês)

Respostas dos acadêmicos	Número de respostas
Influência do estágio	01
Identificação com a profissão	02
Por identificação, mas não pelo curso	01
Por amor	01
Porque gosta de falar inglês	01

Fonte: dos autores

Também preocupa a percepção de que o professor é um ser com o dom ou a vocação de ser professor, além do amor pela profissão ser o que move o profissional.

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. [...] A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue

apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente (ARROYO, 2011, p.33).

Esse pensamento vocacional mascara e justifica as fragilidades da constituição docente. É necessária uma formação crítica, reflexiva e científica para tornar-se professor. A opção pela docência não pode ser justificada somente por afinidade. É preciso muito preparo para uma atuação coerente em sala de aula. Somado a esse fator, o amor pela profissão, não basta para a formação de um profissional apto para seguir a carreira docente. Essa visão romântica contribui para o desprestígio da profissão perante a sociedade e os seus. É importante que se entenda que a profissão de professor não se dá pela vocação ao ofício, mas pelo desenvolvimento da profissionalidade docente, incluindo formação constante.

A falta de percepção dos acadêmicos sobre a contribuição da universidade na decisão de seguir a carreira profissional escolhida também está presente nas respostas que envolvem a decisão por influência da família e pela troca de experiências com os estudantes (seus alunos). Entretanto, esta última pode ter ligação com o processo de estágio, pois é nesse período que muitos dos acadêmicos têm o primeiro contato com o ambiente da sala de aula, seja como observador ou professor.

Já os acadêmicos de Letras-Alemão não são unânimes quanto ao seguir a carreira de docente [Tabela 05]. Três deles não pretendem ser professores, um por já possuir outra carreira, outro por querer atuar em outra área e o último “Porque nem todas as disciplinas estão voltadas para a iniciação docente. Aliás, poucas estão” (Acadêmico A1). A resposta do acadêmico confirma outras observações feitas anteriormente.

Tabela 05 – Motivações para seguir a carreira docente (Alemão)

Respostas dos acadêmicos	Número de respostas
Amor pelo ensino de línguas	02
Troca de experiência com os alunos	01
Vocação	01
Família	01
Já possui outra profissão	01
Identificação	01
Para aperfeiçoar a teoria com a prática	01
Gostaria de seguir carreira em outras áreas do curso (tradutor, interprete ...)	01
Pouca preparação para a prática docente	01
Não respondeu	01

Fonte: Dos autores

Apesar de algumas das motivações dos acadêmicos de Letras-Português/Inglês assemelharem-se às respostas dos acadêmicos de Alemão, como amor e identificação

com a profissão, suas respostas também indicam diferenças. Aqueles que estão finalizando o curso talvez não tenham alcançado as suas expectativas iniciais. Desse modo, é preciso considerar que as perspectivas dos acadêmicos podem corresponder à fase que estão cursando, o que talvez não venha a corresponder exatamente às perspectivas após a conclusão do curso.

Nessa mesma questão, os acadêmicos apontam críticas ao currículo em relação à formação para a carreira. Uma delas é o sentimento de preparo insuficiente para a atuação docente por acadêmicos de ambos os cursos, evidenciando lacunas nessa preparação e confirmando que “os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula” (GATTI; BARRETO, 2009, p.258). Com as fragilidades do currículo, os acadêmicos se percebem perdidos quando iniciam o estágio curricular e enfrentam dificuldade para se imaginar superando as adversidades que representa o trabalho em uma escola. Nota-se, a partir das respostas analisadas, o descontentamento com o atual currículo que forma os professores de Letras, principalmente no que consta a preparação para a vivência na escola.

Outro fator que deve ser observado nesta análise é que, embora o curso de Letras-Alemão não apresente a habilitação em duas línguas, sua página na internet indica que o campo profissional abrange, além da atuação na educação básica, incluindo a modalidade EJA e o ensino da língua alemã nos cursos de idiomas, também a possibilidade de trabalho como tradutor e intérprete em Empresas ou ONGs (FURB, 2015a). Esse número de possibilidades de atuação na mesma língua pode não oportunizar um aprendizado considerado suficiente para o acadêmico se sentir seguro em seguir as diversas possibilidades de carreira. Gatti e Nunes (2009) ainda alertam para a “eleição de focos restritivos, [...] a maioria, [n]a formação específica, especialmente em certas linhas da Linguística. A análise dessas propostas mais restritivas parece indicar prematura especialização dos futuros professores” (2009, p.76). Esse destaque em determinadas áreas provoca o aprofundamento de temas que nem sempre serão utilizados pelos acadêmicos quando estes ingressarem no mercado de trabalho, marginalizando outras áreas que poderiam ser de atuação do futuro profissional, gerando a sensação de insegurança na execução das mesmas, além de acelerar o processo de especialização desse profissional.

Quanto às justificativas dos acadêmicos de Letras-Português/Inglês no que se refere à permanência na carreira docente, somente uma das respostas está diretamente

relacionada às atividades acadêmicas do curso, mencionando a influência do estágio. Vale ressaltar que o estágio é o momento de aproximação entre os acadêmicos, a teoria e a vivência em sala de aula. É um momento de real contato entre o estudante e o que virá a ser a sua profissão. Todavia, Gatti e Barreto (2009, p.258) alertam que “os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, contam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão”.

Em outra resposta, um acadêmico de Letras-Alemão (Acadêmico A2) afirma querer continuar na carreira para aperfeiçoar seus conhecimentos com a prática. Essas atividades práticas, necessárias ao longo do curso e durante as disciplinas, não garantem a segurança necessária para o exercício da carreira, devendo continuar na sua prática docente posterior, sempre de forma reflexiva e articulada com o estudo das teorias.

Nota-se, ainda, nas respostas dos acadêmicos de Letras-Alemão que, na percepção deles, a universidade pouco contribuiu para a decisão de continuar como docente. Faz-se importante refletir se a opinião dos acadêmicos resulta das contribuições que o curso lhes oferece para o trabalho docente, cabendo à universidade repensar o currículo, principalmente aproximando mais a teoria da prática na resolução de problemas reais de sala de aula.

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnica de transmissão dele. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente (MIZUKAMI et al, 2010, p.12).

Portanto, nas respostas dos acadêmicos de ambos os cursos, observa-se a necessidade de maior articulação ente teoria e prática, em atividades que possam proporcionar reflexões sobre suas atuações como futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES

A primeira consideração a se desenvolver é a respeito da percepção dos acadêmicos em relação ao percurso formativo ao longo do curso. O que se percebe é uma divergência de pensamento quando se analisa o currículo do curso de Letras. Contudo, nesta análise dividida por habilitações, podem-se tecer alguns comentários.

Primeiramente, o curso de Letras-Alemão é considerado pelos acadêmicos como importante para a formação do profissional e busca maior articulação entre teoria e

prática. Entretanto, essa visão pode ter sido decorrente da participação dos acadêmicos no Pibid. Por isso, devido à limitação do instrumento questionário, seriam necessários maiores aprofundamentos para que se entenda a real perspectiva dos acadêmicos, se foi somente pautada no curso ou se existem outros fatores que podem ter influenciado em suas respostas.

Por outro lado, no curso de Letras-Português/Inglês existe um grande desconforto dos estudantes quanto ao equilíbrio entre teoria e prática, e entre língua portuguesa e língua inglesa. Em decorrência disso, os acadêmicos mostram insatisfação com a divisão de carga horária, alegando certo desamparo no estágio. Uma das possibilidades para superar essas dificuldades apontadas pelos acadêmicos consiste em ampliar e fortalecer as relações com instituições de educação básica, proporcionando maior contato com a realidade escolar. Segundo Tardif (2012), existem iniciativas proveitosas estabelecidas a partir dessa perspectiva de licenciatura no Canadá e Estados Unidos. “As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (TARDIF, 2012, p.280). Com esses espaços, tanto os acadêmicos ganham, por poderem presenciar e analisar situações reais de atuação docente, como os próprios docentes das escolas podem debater e experimentar a pesquisa de modo mais ativo em suas vidas.

Sobre os ementários, pode-se apontar o número inexpressivo de disciplinas que contemplem os conhecimentos específicos da docência nos dois cursos, podendo gerar desconfortos no período de ingresso na carreira e dificuldades em resolver os possíveis problemas advindos da prática docente. Entretanto, a realização da PCC nos currículos e a inserção do acadêmico no ambiente das escolas de educação básica durante todo o curso de Letras poderá proporcionar-lhe um maior preparo e também outro olhar do professor regente acerca do seu dia-a-dia na escola, bem como um maior contato do professor universitário com o cotidiano da educação básica. Nas palavras de Tardif (2012, p.289), “significa integrar os professores de profissão no próprio currículo da formação inicial para o ensino, os quais se tornam, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes”.

De modo geral, é importante considerar os estudos sobre as licenciaturas em um cenário nacional. Segundo os estudos de Gatti e Nunes (2009), Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010), é necessário um olhar atento de todas as universidades que formam professores, para que as licenciaturas tenham o destaque que merecem, de modo a

promover maior procura por cursos da área e, conseqüentemente, um maior número de professores capacitados para o trabalho na educação básica, especialmente nas escolas públicas, garantindo maior qualidade de ensino. Uma alternativa seria seguir o exemplo de algumas universidades que tem aumentado a carga horária de seus cursos, nos quais a formação prática (atualmente) preenche boa parte do currículo (TARDIF, 2012).

O que se quer ressaltar com este estudo é a necessidade de olharmos criticamente para os desenhos curriculares dos cursos que formam os professores. Quando se escreve ‘olharmos’, são considerados todos os envolvidos no processo: pesquisadores, docentes universitários, acadêmicos, universidade, professores e instituições de educação básica. Todos são responsáveis ou corresponsáveis na formação dos profissionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 13.ed. RJ:Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 2, 1 jul.2015: *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. *Apresentações de Cursos: Campo Profissional. Apresentação do Curso de Letras - Alemão*. Disponível em: < <http://www.furb.br/web/2879/cursos/graduacao/cursos/letras-lingua-alema/apresentacao> >. Acesso em: 20 nov. 2015a.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. Departamento de Letras. *Currículo do curso de graduação em Letras*. Disponível em: < <http://www.furb.br/web/1788/cursos/graduacao/cursos/letras/apresentacao> >. Acesso em: 20 nov. 2015b.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina Gatti; NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salonilde. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2002, Natal. *Anais ... Natal: [S.I.]*, 2002. p. 1-10. Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf> >. Acesso em: 31 out. 2015.



- HEINZLE, Marcia Regina Selpa; METZGER, Eduardo Johannes. Perfil docente e os componentes curriculares que formam professores. In: XII Congresso Nacional de Educação, 13., 2015, Paraná. *Anais...Paraná: Educere*, 2015.p.5924 - 5936.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MESQUITA, Nyura Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Quim. Nova*, Vol. 34, n. 1, p.165-174, 2011.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109 - 125, Dezembro/99.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Data de recebimento: 08/03/2017

Data de aprovação: 23/05/2017