

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Fernanda Maria Müller Gehring¹
Greice da Silva Castela²

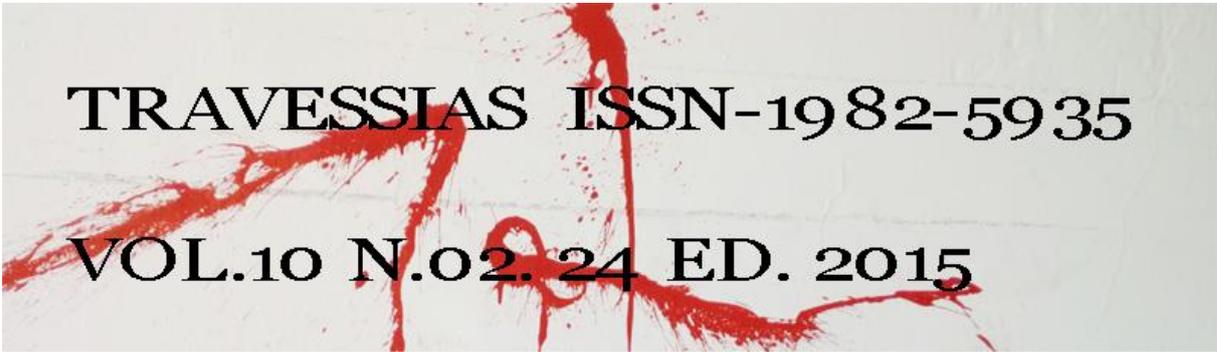
RESUMO: Neste artigo enfocamos o curso de licenciatura em Letras da UNIOESTE, câmpus Marechal Cândido Rondon, comparando o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente e o PPP reformulado pelo Colegiado daquele câmpus – projeto este que foi vetado por órgãos responsáveis. Observaremos, a partir da análise documental dos PPPs, a que níveis se deram as modificações e suas causas. Além disso, teceremos algumas considerações acerca do processo de criação e implantação das universidades e dos cursos de licenciatura no Brasil; abordamos como se deu a inserção das disciplinas didáticas nos cursos de formação docente, através de um percurso histórico, de leis e reformas no ensino superior; abordamos discussões acerca da importância que têm os cursos de licenciatura junto à formação inicial de professores. Verificamos por meio da análise dos PPPs que houve a intenção de melhorar a formação dos licenciandos daquele curso, principalmente pela tentativa de ampliação de carga horária e a implementação de disciplinas pedagógicas à grade curricular. A discussão teórica está baseada em autores como Mello (2000), Oliveira, Bonfim (2012), Paiva (2005) e Severino (2012), dentre outros.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; papel das licenciaturas; curso de Letras da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon.

ABSTRACT: In this paper we focus on the Major in Language and Literature from UNIOESTE, campus Marechal Cândido Rondon city, comparing the current Pedagogical Political Project (PPP) and the reformulated one by the board of that campus – project which was vetoed by the responsible agencies. By the analysis of PPPs, we observe at what levels have taken the changes and their causes. In addition, we will weave some considerations about the creation process of universities courses in Brazil; we will approach how was the inclusion of educational subjects in teacher training courses, through a historical path of laws and reforms in higher education; we will also approach discussions about the university programs importance with the initial training of teachers. We could verify through the PPPs analysis that there was the intention to improve the training of students from that course, especially by trying to expand

¹ Professora da rede estadual paranaense de ensino; graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – câmpus de Marechal Cândido Rondon (2010-2013) e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste câmpus de Cascavel. Bolsista CAPES. E-mail: fermullergehring@hotmail.com.

² Orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e Doutorado (PPGL) da Unioeste e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado profissional (PROFLETRAS) da Unioeste. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”. Bolsista CAPES. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

hours and by the implementation of pedagogical subjects in the curriculum. The theoretical discussion is based on authors such as Mello (2000), Oliveira, Bonfim (2012), Paiva (2005) and Severino (2012), among others.

Keywords: Initial teacher education; role of training teacher courses; Major in Language and Literature from UNIOESTE / Marechal Cândido Rondon.

INTRODUÇÃO

Muito se fala, nas últimas décadas, do sucesso e do fracasso escolar dos alunos, da qualidade do ensino na Educação Básica, do número de evasão nas escolas e de outros temas relacionados à educação. Contudo, é inevitável que a figura do professor esteja ligada a tais discussões.

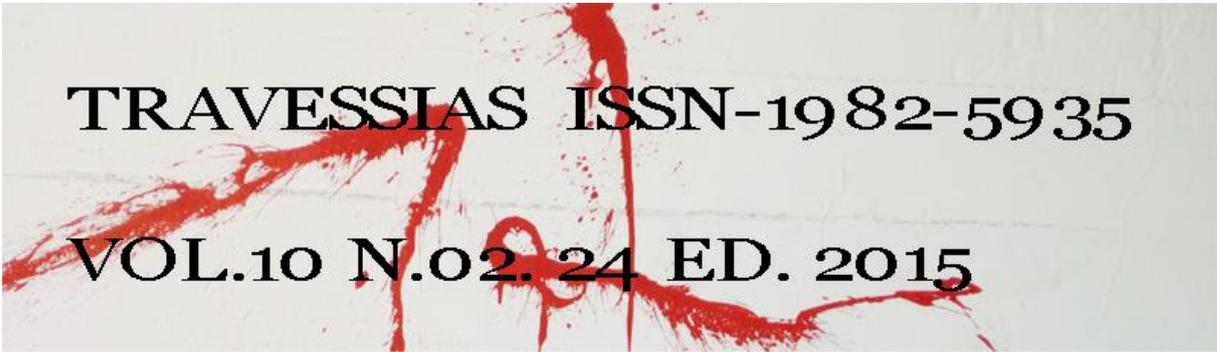
Para muitos autores e estudiosos (FLORES, 2010; FRANCISCHETT; GIOTTO; MORMUL, 2012; MELLO, 2000; MENEZES, 1987, entre outros), o segredo na melhoria da Educação Básica está no elo entre escola e universidade e, por consequência, na destruição da dicotomia entre teoria e prática, o que os leva a pensar e discutir sobre a formação inicial de professores³.

A partir de um levantamento histórico sobre a criação das universidades e dos cursos de licenciatura no Brasil, podemos compreender a inserção das disciplinas pedagógicas nos currículos e torna-se possível perceber que as diretrizes que norteiam os cursos de formação de professores vêm mudando ao longo dos anos e que, apesar de ocuparem um lugar ainda pequeno, as disciplinas voltadas ao ensino (ou à formação de professores, propriamente dita) vêm se tornando cada vez mais importantes.

Assim sendo, no primeiro momento deste artigo, buscaremos traçar, brevemente, o percurso histórico das universidades e dos cursos de licenciatura no Brasil, que iniciou em meados de 1930. Apresentaremos algumas leis e reformas realizadas no sistema de ensino superior, desde a aprovação do currículo mínimo para os cursos de letras de 1962.

Na sequência, faremos um levantamento bibliográfico e algumas discussões sobre a importância do complexo processo de “aprender a ensinar”, da grande dificuldade existente em aproximar a teoria da prática e do papel fundamental que pertence aos cursos de licenciatura na formação inicial de professores. Para alguns autores, os cursos formadores de professores devem

³ Apesar de considerar de extrema importância a discussão sobre a formação inicial de professores, considera-se igualmente importante o fato de que, para melhorar a educação básica, outros fatores devem ser levados em consideração, como por exemplo, investimento público, nível socioeconômico e cultural dos alunos, entre outros.



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

ser repensados e reestruturados para atender as exigências e desafios que se colocam frente à profissão docente. Tais modificações devem estar em consonância com as reformas educacionais ocorridas na Educação Básica.

Por fim, também é nosso objetivo apresentar o curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) câmpus Marechal Cândido Rondon.

O anseio de pesquisar sobre o curso de Letras da instituição citada partiu da necessidade de compreender a importância e a influência deste curso de licenciatura, de sua proposta político-pedagógica e de suas disciplinas na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa, principalmente pelo fato de este estudo ter em vista uma pesquisa maior⁴ que analisará as possíveis contribuições do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – (Subprojeto Letras/Língua Portuguesa da UNIOESTE câmpus Marechal Cândido Rondon) na formação inicial de bolsistas egressos do Programa.

Contudo, neste artigo, nosso objetivo é compreender qual é o papel das universidades e dos cursos de licenciatura no processo formativo inicial dos professores, qual é o peso das disciplinas didático-pedagógicas presentes no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon, para posteriormente analisar em que medida esta universidade é responsável pela formação de seus acadêmicos, seja pelas disciplinas que oferece, seja pelos projetos a que é contemplada e proporciona a seus alunos.

1. BREVE HISTÓRIA DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

Segundo Romanelli (1986), o ensino superior no Brasil foi criado durante a permanência da família real portuguesa no país (de 1808 a 1821), porém, a primeira organização desse ensino em Universidade só apareceu em 1920 com o decreto nº 14.343 de setembro de 1920. Era a Universidade do Rio de Janeiro que agregava três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a escola Politécnica.

Em 1912 foi criada a Universidade do Paraná que, apesar de ter sido reconhecida pelo Governo Federal apenas em 1946, não deixou de funcionar durante este período. “Dela faziam

⁴ Este artigo compõe um estudo que está sendo realizado como parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNIOESTE, câmpus de Cascavel e integra o Projeto de Pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”, coordenado pela prof^a Dr^a Greice da Silva Castela.

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio” (ROMANELLI, 1986, p. 132). Em 1927 surgiu a Universidade de Minas Gerais, também com a agregação dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina.

Estas eram as universidades brasileiras existentes antes do decreto 19.851, de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Até então, as universidades eram organizadas pela incorporação dos cursos superiores já existentes e autônomos. A partir da criação do estatuto e, então, do regime universitário, a primeira universidade criada foi a Universidade de São Paulo, em 1934, cumprindo as normas do decreto. A grande novidade desta Universidade é que ela possuía “uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, passou a ser medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário” (ROMANELLI, 1986, p. 132-133). Foi, portanto, em 1934, na Universidade de São Paulo, que surgiram os primeiros cursos de formação de professores no Brasil.

Segundo Romanowski (apud OLIVEIRA; BONFIM, 2012), os cursos de licenciatura no Brasil, até 1960, seguiram o esquema 3+1, isto é, três anos de bacharelado, com disciplinas específicas, mais um de licenciatura, com disciplinas pedagógicas. Isso se dava pelo fato de as licenciaturas não terem currículos baseados em projeto político pedagógico próprio (ROSA, apud OLIVEIRA; BONFIM, 2012).

A partir de 1957, conforme Luz (2010, p. 91), os núcleos universitários se espalharam pelo Brasil e os cursos de Letras seguiam uma “rigidez curricular na qual os alunos eram submetidos ao estudo simultâneo de várias línguas e respectivas literaturas, em um prazo de apenas quatro anos”. Assim, quando os licenciandos concluíam o curso e deparavam-se com uma classe de alunos, percebiam a deficiência na sua formação e a grande distância entre a teoria e a prática.

Esse quadro começou a ser revertido com a Resolução do Conselho Federal de Educação, aprovado em 1962 (PAIVA, 2005), responsável pelo currículo mínimo de Letras e das demais licenciaturas. O fato mais importante que pode ser observado é que

a fixação do currículo mínimo garantiu uma “unificação harmoniosa do ensino de Letras”, o que promovia uma formação mais específica, por isso menos enciclopédica aos seus egressos. **No entanto, ainda não se havia garantido o mínimo em relação à formação docente**, afinal, mesmo que a formação para o magistério fosse um dos objetivos das Faculdades de Filosofia, Ciências e

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Letras, a ênfase era dada na formação dos conteúdos específicos. A preocupação com conteúdo pedagógicos na formação de professores só foi contemplada em 1969 (LUZ, 2010, p. 92-93, grifos nossos).

Mesmo com a implantação de um currículo próprio e apesar das mudanças ocorridas, a formação de professores continuava falha com relação aos conteúdos pedagógicos. Apenas sete anos depois de ter sido implantado o currículo mínimo no curso de Letras é que a formação pedagógica foi contemplada a partir da resolução número 9 de outubro de 1969, que determinava a obrigatoriedade da Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional e fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura (PAIVA, 2005; BRASIL, 2001a).

Em 1996, a Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (PAIVA, 2005).

Obedecendo a LDB, essas diretrizes foram elaboradas seguindo os princípios de que cabia à Universidade: assegurar a liberdade na composição da carga horária, assim como a especificação das unidades de estudo a serem ministradas; estimular práticas de estudo independente, visando a autonomia do profissional; fortalecer a articulação da teoria com a prática (PAIVA, 2005).

Contudo, não se pode afirmar que atualmente – passados mais de cinquenta anos da implantação do currículo mínimo (1962), das leis que determinaram a obrigatoriedade de disciplinas como a Prática de ensino (1969) e até mesmo da recente LDB (1996) – os cursos de licenciatura alcançam todo o êxito necessário no que diz respeito à formação docente. Paiva (2005) participou de várias comissões de avaliação dos cursos de Letras, desde 1991, designadas pela SESU-MEC, e afirma que

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc. (PAIVA, 2005, s/p, grifos do autor).

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

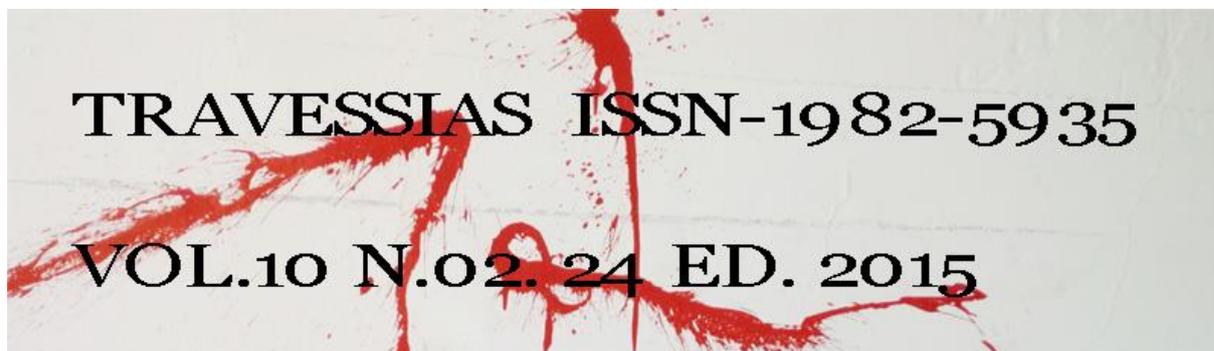
VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Percebe-se, portanto, que, desde a sua criação até os dias atuais, os cursos de licenciatura passaram por algumas modificações, como “o desenvolvimento das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, incluindo a prática pedagógica, que passa a ser valorizada dentro do processo de formação” (OLIVEIRA; BONFIM, 2012, p. 69). Contudo, é possível observar que ainda restam algumas mudanças a serem feitas na formação inicial de professores, já que nesta pouco se valorizam as disciplinas voltadas à dimensão pedagógica, isto é, à prática do professor em sala de aula, principalmente no que diz respeito à contextualização do ensino, ou seja, o novo professor deve ser formado para atender às exigências e aos desafios que o aguardam, além de estar bem preparado para entender e acompanhar as modificações realizadas na Educação Básica. Sendo assim, a melhoria no processo de ensino depende, quase totalmente, da formação inicial deste profissional.

Aparentemente, a valorização sobreposta dos conhecimentos teóricos aos didático/pedagógicos, que já acontecia desde a implantação dos cursos de Ensino Superior, em meados de 1930, na USP, parece prevalecer atualmente, mesmo que com força menor. O fim da dicotomia entre *teoria* e *prática*, na formação inicial de professores, é, portanto, uma das modificações mais almejadas para se alcançar maior êxito na Educação Básica.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PAPEL DA UNIVERSIDADE

Muitas são as discussões, estudos e pesquisas acerca da formação inicial de professores. Destas, muitas destacam a necessidade de diminuir a distância existente entre escola e universidade na tentativa de melhorar o ensino. Conforme Francischett, Girotto e Mormul (2012, p. 85), o processo formativo dos licenciandos no Brasil sofre “uma separação bastante profunda entre teoria e prática, sendo que o contato com a realidade escolar ocorre apenas nos momentos de estágio supervisionado”, o que acaba por privilegiar os conhecimentos teóricos ao invés dos saberes relacionados à prática docente. Tal fato é preocupante, já que, além de dominar o conteúdo, é imprescindível que o professor saiba também ensinar tal conteúdo, isto é, a aprendizagem escolar eficaz depende, como destaca Mello (2000, p. 98), de “professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia”.



Menezes (1987) chama isso de “competência pedagógica”, ou seja, ensinar com eficácia supõe

mais do que truques didáticos e mais do que uma postura paternal ou amistosa. É uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno (MENEZES, 1987, p. 119).

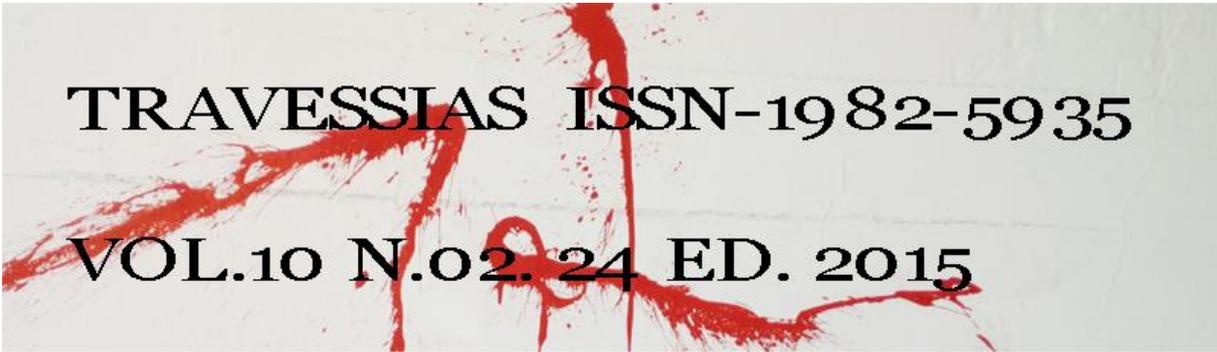
Neste sentido, Mello (2000, p. 103) afirma ainda que o ensino é a prática do curso de formação docente e que, portanto “cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor [...] precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”. A autora acredita ainda que a prática deveria estar presente desde o primeiro dia de aula dos licenciandos para que estes possam aprender a ensinar.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas apontam que não é isso o que acontece nos cursos de licenciatura, como destacam Cunha e Zanchet (2010). Conforme apontado por professores iniciantes em entrevistas, “a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190), principalmente pelo fato de não existir, nos cursos de licenciatura, qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica.

A fragilidade nítida no processo formativo do professor é decorrente da complexidade existente em tal processo, como assevera Flores (2010), que também aposta na importância da formação do profissional em educação:

Tornar-se professor constitui um processo complexo que implica ‘aprender a ensinar’ (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto) bem como a construção da identidade profissional [...]. O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor (PACHECO, 1995), mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas (FLORES, 2010, p. 182, grifos da autora)

Da mesma forma, Menezes (1987) acredita que é preciso preparar o professor e esta é a tarefa dos cursos de licenciatura. A definição dada pelo autor, há quase três décadas, é ainda atual



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

em muitos cursos formadores de professores: “O licenciando é concebido pela Universidade, hoje, como meio bacharel com tinturas de pedagogia” (MENEZES, 1987, p. 120). Conforme o autor, esta visão tem de ser superada, e a formação do professor deve ser especificamente direcionada para aquilo que ele vai desempenhar e, para isso, os cursos devem ser repensados.

Conforme exposto, ainda hoje os cursos formativos de docentes não propõem a almejada interação entre teoria e prática, e mais, conforme indica Flores (2010, p. 184), “Muitas práticas existentes contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria/prática”, o que significa que, ao deparar-se com a realidade escolar e todas as variáveis que intervêm no processo de ensino, o professor iniciante não dá conta de ‘dominar’ a turma (seja em termos de conteúdo ou comportamento), isto é, não vê modos, muitas vezes, de colocar em prática na escola a teoria aprendida na universidade.

Como mostra a literatura acerca do processo formativo docente, o ponto estratégico para o progresso da Educação Básica é a melhoria da formação inicial de professores e a importância dela estar interligada à prática.

Neste viés, Flores (2010, p. 185) aponta para a “necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores”. A autora defende também que a formação de professores deva ser amparada por uma abordagem realista, que articule a teoria e a prática “construídas a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações” (FLORES, 2010, p. 185), ou seja, que os alunos reflitam sobre as experiências ainda na sua aprendizagem, no seu próprio processo formativo, para que, assim, tornem-se sensíveis aos aspectos mais importantes do processo educativo do qual participarão. Para tanto, os formadores de professores devem focar nos

desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também continuada) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica (FLORES, 2010, p. 186).

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Para que isso se dê, é preciso criar espaços, tempo e oportunidades – sejam disciplinas específicas, sejam projetos ou programas que visem a prática da docência – nos cursos de licenciatura, pois, como assegura Severino (2012, p. 9) “Sem formar bem os professores não há como formar bem as novas gerações”.

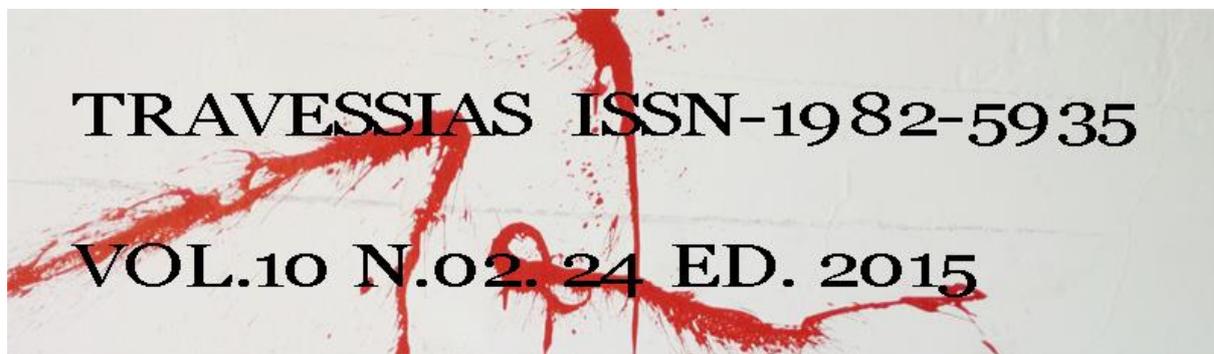
Para *formar bem os professores*, Mello (2000) acredita que os cursos de licenciatura necessitam de um novo olhar e de uma revisão radical depois da reforma ocorrida na Educação Básica. Respondendo à questão “Por que é urgente reformular a teoria e a prática da formação de professores no Brasil”, a autora destaca a necessidade de mudanças devido às transformações que ocorreram no sistema de ensino do país nos últimos trinta anos.

Conforme Mello (2000), durante os anos 1980 e 1990, o Brasil deu passos importantes para universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório. A democratização do acesso à escola e a melhoria da qualidade da educação básica estão fazendo com que os sistemas de ensino público e privado passem por significativas reformas. Para a autora, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), marcou a primeira geração de reformas educacionais no país, pois

consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e construir competências nos alunos (MELLO, 2000, p. 98-99).

A autora ressalta ainda que, depois da LDB, os órgãos educacionais nacionais implementaram um novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que “focalizam as competências que se quer construir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (MELLO, 2000, p. 99). Já no executivo, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os parâmetros curriculares do ensino fundamental e médio. Conforme a autora, os dois últimos documentos marcam a segunda geração de reformas educacionais no Brasil, que tem duas características importantes:

não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge,



mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar (MELLO, 2000, p. 99).

A partir de então, estados, municípios e escolas passaram a adotar medidas necessárias para a organização de seus currículos, buscando orientação na LDB, nas normas nacionais e nos parâmetros do MEC. Contudo, ao longo das próximas duas ou três décadas, é preciso que todos os envolvidos na educação construam uma nova visão do ensino (MELLO, 2000), o que inclui também a formação inicial de professores, ou seja, os cursos de licenciatura.

As questões levantadas por estes autores demonstram uma falha no sistema de ensino superior que se reflete também na educação básica: de que maneira conseguirá o professor dar condições para que seu aluno, do ensino fundamental ou médio, relacione a teoria e a prática em cada disciplina do currículo (como propõe a Lei de Diretrizes e Bases), se o mesmo professor foi preparado em um curso de licenciatura “no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?” (MELLO, 2000, p. 100). Não é apenas responsabilidade do professor ou do aluno o sucesso ou o fracasso na aprendizagem; trata-se de uma deficiência que pode ser suprida ainda na formação do profissional em educação. O fato é que as leis e normas que regem o ensino básico estão prestes a “caminhar”, enquanto os pressupostos que norteiam o ensino superior ainda não começaram a “engatinhar”.

Para que tais mudanças no ensino superior se concretizem e por entender que a formação inicial é definida como política pública (MELLO, 2000) é de extrema importância que o poder público invista na organização de um sistema nacional de credenciamento e de reconhecimento de cursos superiores em geral, e adote medidas que façam com que a formação inicial de docentes esteja em sintonia com os pressupostos que orientam a educação básica, estabelecendo critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos. Mello (2000) assinala ainda outro ponto positivo:

Medidas dessa natureza teriam custos relativamente pequenos se comparados aos que são necessários para arcar com o ônus de fracasso escolar: recuperação do nível de aprendizagem, aceleração da escolaridade e regularização da matrícula dos milhões de alunos atendidos por professores provenientes de cursos de formação ruins (MELLO, 2000, p. 101).

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Portanto, além de melhorar a qualidade do ensino, investimentos na área de formação inicial de professores beneficiariam também a economia do país, já que, além do exposto, não seria necessário tanto investimento na formação continuada de professores.

3. CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE/MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Considerando o aparato histórico e teórico apresentado neste artigo sobre a criação e reformas das universidades no Brasil, a compreensão da necessidade da inserção das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura ao longo da história e da breve discussão acerca da importância da universidade na formação inicial dos professores, apresentaremos, na sequência, o curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – câmpus de Marechal Cândido Rondon, no intuito de verificar como se configura o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, principalmente no que diz respeito aos objetivos e disciplinas pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico vigente no curso de Letras da UNIOESTE, câmpus de Marechal Cândido Rondon, foi elaborado em 2009 e implantado em 2010. Em julho de 2014 o mesmo foi reformulado e aprovado pelo Colegiado do curso de Letras e pelo Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras do referido câmpus e que, portanto, seria implantado no ano letivo de 2015, caso não tivesse sido vetado pela Pró Reitoria de Graduação.

Considerando importante tal reformulação, já que mostra que há interesse em formar melhor os professores, passaremos a descrever, na sequência, os dois projetos, direcionando o olhar para as disciplinas didático-pedagógicas e buscando compreender se as modificações pretendidas vão ao encontro das discussões levantadas até aqui neste artigo.

Para contextualizar o curso de Letras e da UNIOESTE, câmpus de Marechal Cândido Rondon, apresentaremos alguns aspectos históricos, desde a sua criação. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2019), o curso de Letras/Português iniciou suas atividades, mediante autorização para funcionamento (Parecer de CEE nº 101/80 e Decreto Federal nº 5.056/80), em 04 de outubro de 1980, na antiga FACIMAR (Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon), sendo que apenas três anos mais tarde o curso fora

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02. 24 ED. 2015

reconhecido pelo MEC (Parecer do CEE nº288/82 e Portaria nº 73/83do MEC). As aulas aconteciam nas dependências de uma escola de 1º grau, com espaço reduzido para atender a demanda. O curso ofertava cinquenta vagas, em regime noturno, e os acadêmicos eram, em sua grande maioria, oriundos do próprio município e completavam o quadro de professores da rede estadual ou municipal de ensino.

O curso passou por importantes reformulações no decorrer dos anos, sendo que as principais foram no ano de 2003, quando passou a contar com as habilitações em Língua Alemã e Espanhola e, em 2005, com a implementação da habilitação em Língua Inglesa. A habilitação que deseja cursar, é escolhida pelo futuro acadêmico no ato da inscrição para o vestibular.

O curso de Letras da UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon, da maneira como se encontra vigente (até o ano de 2015), oferece 40 vagas (sendo 10 vagas para habilitação em Língua Alemã, 15 para Língua Espanhola e 15 para Língua Inglesa) no período noturno e o tempo que o graduando tem para concluir o curso é de, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete anos, alcançando uma carga horária de 3.005 horas (UNIOESTE, 2009).

Algumas das diferenças deste para o novo projeto, que não foi aprovado, são: o número de vagas, que passou de 40 para 42 (sendo 10 vagas para habilitação em Língua Alemã, 16 para Língua Espanhola e 16 para Língua Inglesa); a carga horária passou de 3.005 horas para 3.772 horas, distribuídas em cinco anos, e não mais quatro, como anteriormente (UNIOESTE, 2014).

Apesar das modificações apontadas, ambos os projetos apresentam os mesmos objetivos gerais do curso. São eles:

- a) Habilitar profissionais para atuarem no magistério (Nível Fundamental e Médio), na área de Língua Portuguesa e respectivas literaturas e língua alemã, ou espanhola, ou inglesa;
- b) Ser um espaço de formação permanente, quer isto se dê no nível horizontal da ampliação de possibilidades de outras licenciaturas, quer isto se dê no nível vertical, em termos de manutenção de cursos e programas de especialização permanentes;
- c) Propiciar a necessária competência técnica (produção do conhecimento), para, consciente e reflexivamente, posicionar-se diante da prática linguística do educando, socializando o saber linguístico;
- d) Contribuir para com a percepção de que o texto literário seja analisado como manifestação de uma linguagem específica, a qual não pode ser ignorada ou usada, apenas, como pretexto para o estudo da língua, sem se ater às especificidades literárias;

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

e) Propiciar o desenvolvimento de atividades de pesquisas acadêmicas, com vistas à formação de profissionais que buscam soluções para os problemas pedagógicos que encontrarão;

f) Oportunizar espaços para que o acadêmico seja levado a participar em atividades de caráter extensionista, seja participando na organização das mesmas, seja contribuindo com o seu trabalho (UNIOESTE, 2014, p. 23-24).

Como percebemos, os objetivos estão de acordo com aquilo que foi levantado anteriormente que requer que o professor de Língua Portuguesa (e também de outras línguas) possa, além de dominar o conteúdo (a competência técnica – item c), participar de atividades de pesquisa que visem reflexão e busca de soluções para os problemas pedagógicos com que se depararão os futuros professores (item e).

Ambos os projetos apresentam também os mesmos objetivos relacionados às disciplinas pedagógicas. São eles:

a) Proporcionar discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, articulando-as aos encaminhamentos fornecidos pelos materiais oficiais;

b) Conhecer a realidade escolar nos níveis Fundamental e Médio, no que se refere à área de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira;

c) Vivenciar experiências pedagógicas de ensino, contando com o acompanhamento do professor orientador;

d) Estabelecer a relação teoria-prática, interpretando situações do cotidiano escolar a partir dos pressupostos teóricos e atividades práticas realizadas;

e) Proporcionar a construção de metodologias de ensino condizentes com os pressupostos teóricos assumidos (UNIOESTE, 2014, p. 28-29).

Também estes objetivos condizem com os levantamentos realizados anteriormente no que diz respeito a articular a teoria à prática e a conhecer o chão da escola, a realidade na qual vai trabalhar o professor, quando formado. O fato de vivenciar experiências pedagógicas de ensino, refletir sobre elas e construir metodologias alicerçadas na realidade escolar, levam a uma formação inicial “desejada”.

Estes objetivos acordam ainda com aquilo que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras (CNE/CES 492/2001), que pregam que os cursos desta licenciatura devem ter estrutura flexível que “criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” (BRASIL, 2001b).

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02. 24 ED. 2015

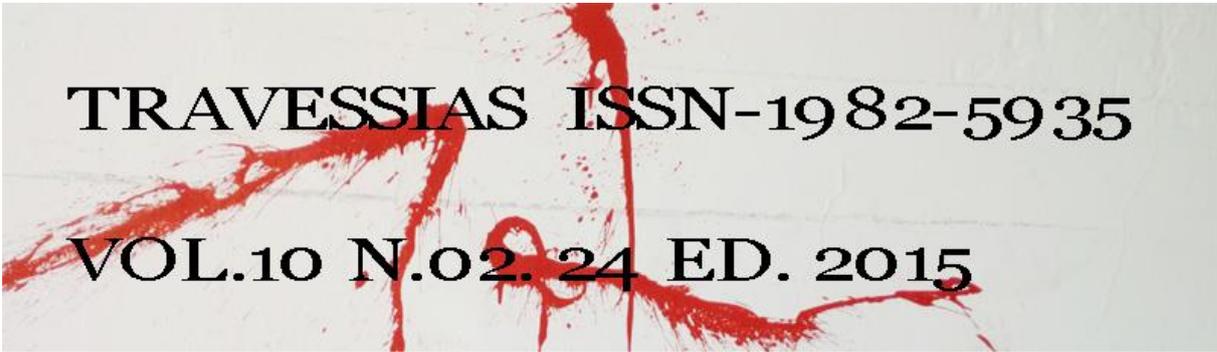
O fato de os dois últimos Projetos Político Pedagógico manterem os mesmos objetivos leva-nos a acreditar que os propósitos do curso são apropriados, porém, faltam medidas (disciplinas e/ou práticas pedagógicas que devem acontecer no próprio curso) que os tornem eficazes. É neste ponto que o novo (porém vetado) projeto se diferenciaria: pela inclusão de disciplinas pedagógicas.

As disciplinas consideradas pedagógicas na estrutura curricular vigente são: Didática I (68 horas), Didática II (68 horas), Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado (170 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado (85 horas), perfazendo um total de 459 horas, que corresponde a um percentual aproximado de 15,25% do total da carga horária do curso que é de 3.005 horas (UNIOESTE, 2009).

Já na proposta curricular que entraria em vigor no ano de 2015, as disciplinas pedagógicas seriam: Sociologia da Educação (68 horas), Psicologia da Educação (68 horas), Didática I (68 horas), Didática II (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado (198 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura III/Estágio Supervisionado (130 horas), que, no total soma 668 horas, ou seja, aproximadamente 17,7% do total da carga horária que passará a ser de 3.772 horas (UNIOESTE, 2014).

Contudo, há que se ressaltar que, além das matérias supracitadas e que são obrigatórias, o curso passaria a ofertar disciplinas optativas, que fariam com que o percentual de disciplinas didáticas aumentasse ainda mais e, com ele, a qualidade da formação inicial do futuro professor, objetivo pelo qual tais disciplinas seriam ofertadas. Conforme o documento analisado, um dos motivos para a ampliação do curso em um ano a mais

foi a necessidade de incluir na grade curricular disciplinas optativas, para dar ao aluno a oportunidade de ampliar e direcionar melhor o foco de seus conhecimentos e experiências didático-pedagógicas. Em suma, mesmo sabendo-se que há aspectos que desabonam esta ampliação, considerou-se que seria a única maneira de garantir uma boa qualificação para os nossos alunos como futuros profissionais da educação. Com certeza, haverá muito mais pontos positivos do que negativos resultantes desta ampliação (UNIOESTE, 2014, p. 4).



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

A necessidade de ampliar a área de Fundamentos da Educação foi diagnosticada na relação com professores da rede pública de ensino (através de cursos de extensões e de capacitações) e das solicitações dos próprios acadêmicos, por conta dos desafios encontrados nos estágios e/ou pela participação de alguns destes em programas que complementam a formação docente (como o PIBID, por exemplo) (UNIOESTE, 2014). Estas constatações mostram que os pensadores deste curso de licenciatura vão em busca de medidas que solucionem (ou buscam solucionar) as lacunas existentes na formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação pedagógica e, por outro lado, mostram também que o processo para modificar o PPP não é simples.

No caso das disciplinas optativas, o aluno escolheria duas disciplinas para cursar, que se tornariam obrigatórias para concluir a carga horária total do curso. Dentre as disciplinas oferecidas, destacamos aqui as duas de cunho pedagógico: Filosofia da educação e Fundamentos Políticos da Educação Brasileira, ambas com carga horária de 68 horas.

É importante destacar que todas as disciplinas (obrigatórias e optativas – com exceção da disciplina de Prática de Ensino) devem dispor, conforme o PPP, aproximadamente 17% de sua carga horária para atividades Práticas como Componente Curricular (PCC), que incluem atividades que busquem uma consequência pedagógica, ou seja, “é necessário que desde o 1º ano os acadêmicos realizem atividades nos estabelecimentos de ensino” (UNIOESTE, 2014, p. 70), podendo ser entrevistas com alunos ou professores, elaboração e execução de projetos de pesquisa ou extensão, análise de livros didáticos, entre outras atividades. Esta prática está de acordo com o que rege o parecer 28/2001 – que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e que estipula um limite mínimo de carga horária destinada à prática – assim como com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, que dizem:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão (BRASIL, 2001b, p. 31).

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Portanto, pelo breve levantamento realizado, podemos perceber que o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon (tanto o projeto vigente quanto o projeto vetado) está de acordo com as normas que conduzem o ensino superior de licenciaturas. Podemos afirmar, também, que houve a tentativa de buscar soluções para o sistema frágil do ensino superior, por parte dos pensadores, professores e colaboradores do curso, já que as mudanças pretendidas iam ao encontro das necessidades elencadas no item anterior deste artigo – como a aproximação da teoria à prática, através das atividades práticas, e do aumento na carga horária do curso, principalmente com a implantação das disciplinas pedagógicas, que permitem ao acadêmico conhecer mais sobre as discussões que envolvem a Educação Básica, tanto históricas como atuais, incluindo as novas mudanças no ensino, na educação, na escola e sobre o papel do professor. Basta buscar compreender as outras dimensões que não permitem que tal currículo seja posto em prática.

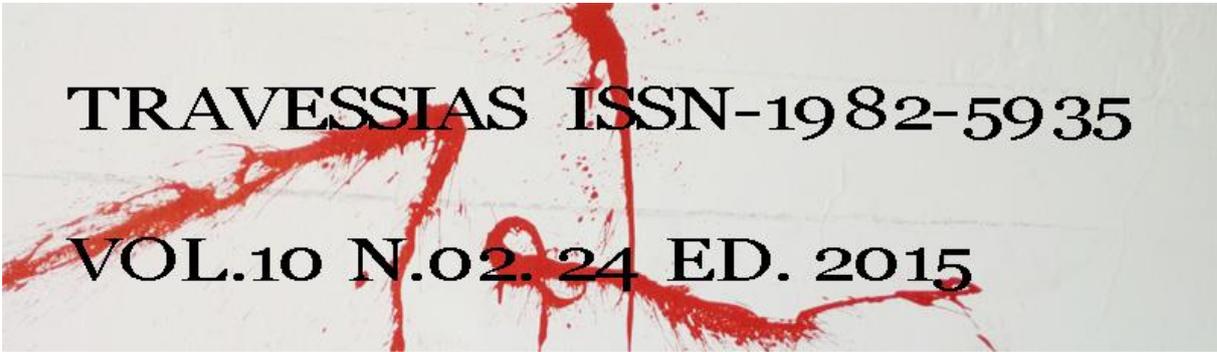
Contudo, comungamos da ideia de Oliveira e Bonfim (2012) que é: para que as modificações no PPP (deste ou de qualquer outro curso de licenciatura) obtenham êxito, é imprescindível

mais do que a justaposição entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas. Torna-se necessário aproximar as disciplinas pedagógicas da realidade escolar, para que o licenciando possa ter contato com problemas reais de educação: bem fundamentado teoricamente, poderá refletir, e buscar soluções/amenizações para os problemas enfrentados na escola. Só assim os saberes pedagógicos poderiam realmente fazer diferença na sua prática (OLIVEIRA; BONFIM, 2012, p. 78).

Isto significa que não basta apenas reformular os currículos dos cursos de licenciatura; mais do que isso, é preciso que essas mudanças ultrapassem os trâmites formais e alcancem o *ensino* superior de formação docente, e que o alcancem com eficiência e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1931, ano em que foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, muitas modificações aconteceram, principalmente no que diz respeito às licenciaturas que passaram a incluir em seus currículos as disciplinas pedagógicas, ultrapassando o ensino puramente técnico. Contudo, mesmo tendo se passado mais de oitenta anos da implantação das universidades no



TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

Brasil, e apesar da tentativa de inclusão de disciplinas didáticas, a formação docente continua com lacunas a serem preenchidas, principalmente no quesito ‘aproximação da teoria e da prática’.

Conforme o levantamento bibliográfico realizado, esta distância existente entre universidade e escola deve ser diminuída na formação inicial dos professores, isto é, é dever dos cursos de licenciatura promover a aproximação do futuro professor com seu campo de atuação – a escola – não apenas durante os estágios, mas através de outras atividades que permitam ao acadêmico vivenciar experiências que o façam refletir sobre sua própria prática para que, quando formado, possa agir com responsabilidade diante das variáveis que intervêm na situação de ensino/aprendizagem.

Além disso, é papel da universidade relacionar os conteúdos específicos com o ensino deste mesmo conteúdo para alunos da Educação Básica, o que significa “ensinar a ensinar”, sendo que cabe ao professor em formação “aprender a ensinar”, refletindo sempre sua prática.

Para que isso se dê com maior eficiência, a formação inicial dos professores deve estar ligada nas mudanças que ocorrem na Educação Básica, ou seja, aquilo que o futuro professor vai ensinar deve estar em consonância com as normas que regem o ensino fundamental e médio.

Apesar das várias críticas apontadas para a formação inicial de professores, podemos afirmar que há uma crescente preocupação com a inserção das disciplinas didático/pedagógicas nos cursos de licenciatura na tentativa de melhorar o ensino superior docente. Assim como ocorreu com as reformulações em geral, desde a criação das licenciaturas, também o curso de Letras da UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon está voltando seu olhar cada vez mais para as disciplinas pedagógicas, prova disso é a tentativa de reformulação do curso. Basta, contudo, verificar – quando as modificações são aceitas e aprovadas pelos órgãos responsáveis – em que medida a inserção de disciplinas didático/pedagógicas e/ou projetos que visem à interação da teoria e da prática (seja projeto de pesquisa ou de iniciação à docência) contribuem (ou não) para a formação de professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28, de 02 de fevereiro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 fev. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2014.

_____. _____. Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 abr. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717>>. Acesso em 19 mar. 2014.

FLORES, Maria Assunção. As reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>>. Acesso em 19 mar. 2014.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, p. 82-102, 2012. Disponível em: <http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.e-revista.UNIOESTE.br:article/6120&oai_iden=oai_revista993>. Acesso em 19 mar. 2014.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. **Linguística e Ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3522>. Acesso em 19 mai. 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan/mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2014.

TRAVESSIAS ISSN-1982-5935

VOL.10 N.02.24 ED. 2015

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. 2 ed.São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 115-125.

OLIVEIRA, Elizia Grazielle Pereira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. Situando os saberes pedagógicos na composição da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFMA. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo, SP: Humanitas, 2012. p. 63-83.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. s/p. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm#_ftn2>. Acesso em 14 jul. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/9aFx7NTm/ROMANELLI_Otaza_Oliveira_Histr.htm>. Acesso em 14 jul. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos , discursos e práticas**. São Paulo, SP: Humanitas, 2012, p. 9-14.

UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Marechal Cândido Rondon, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Marechal Cândido Rondon, 2014.