



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP**

**A Formação de Professor de Língua Portuguesa na  
Universidade de Brasília e as Demandas da  
Contemporaneidade.**

**Fernanda Mendes da Silva**

**Orientador: Prof. Kléber Aparecido da Silva**

## **Introdução**

Este estudo é uma análise das práticas para a formação de Professores em nível superior realizadas durante o curso de Letras Português e respectiva Literatura, com habilitação em Licenciatura da UNB, em especial ao curso noturno.

O trabalho pretende apresentar, de maneira geral, quais são as competências necessárias para que um professor de Língua Portuguesa atue de maneira que atenda às demandas da contemporaneidade. Para isso, aponta as Políticas Públicas e Legislações que regulamentam e instituem diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura no Brasil, resultado do paradigma curricular pretendido pela sociedade da informação. Em seguida, apresenta a proposta do curso de Letras da UNB, identificando os paradigmas que orientam a formulação das políticas de formação de professores de português da UNB.

Em seguida, há um relato de experiência de aluno do curso noturno de Letras/Português (licenciatura) para identificação da práxis<sup>1</sup> realizada de fato. Após a análise, o que se pretende definir é se a formação oferecida pela UNB atende às expectativas dos interessados no professo educacional e propor, com as contribuições da Linguística Aplicada, métodos que colaborem com a formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade de Brasília.

## **As competências necessárias para um professor na contemporaneidade**

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica têm sido reconhecidas como elementos imprescindíveis para um país que busca o desenvolvimento social (GADOTTI, 2010). Assim, a modernização econômica, o fortalecimento da cidadania e a facilidade com que a informação atravessa o mundo levam a sociedade a criar expectativas para o desenvolvimento educacional que passam do acesso à educação para todos e chega à educação de qualidade para todos (MELLO, 2000). O que é qualidade da educação? A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) afirma que

---

<sup>1</sup> Práxis (do grego *πράξις*), em seu sentido amplo, é a atividade humana em sociedade e na natureza. Na pedagogia, práxis é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida. (Wikipedia)

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1)

A busca pela qualidade na educação perpassa por muitos caminhos, é um processo bastante complexo que envolve diversos aspectos, como a melhoria das condições de oferta do ensino (democratização do acesso à escola), a profissionalização do professor (formação inicial e continuada de professores) e a valorização desse profissional, a implementação da reforma curricular recomendada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), avaliação da educação etc.

Tendo em vista que a formação inicial dos professores de educação básica seja um dos pontos estratégicos para se alcançar uma educação de qualidade, quais são as competências necessárias para que um professor de Língua Portuguesa atue de uma maneira que atenda às demandas dessa sociedade atual?

O termo competência pode aqui ser pensado conforme o modelo apresentado por Basso (2001), em que são propostas duas macro-competências para o professor: a Competência Discursiva e a Competência Profissional. Para a autora, elas são intra e interdependentes, relacionadas, integradas, constituintes e constituidoras de um professor de Língua. A primeira apresenta as competências necessárias para que o professor tenha um bom domínio do conteúdo que leciona, incluindo o uso e conhecimento do sistema abstrato que a rege. A segunda se refere às competências necessárias a um professor de Língua que queira ser profissional, representando seu compromisso ético e político com a educação no país. Na intersecção das duas competências, encontra-se a Competência Reflexiva, ajudando na percepção e na resolução dos problemas do cotidiano (BASSO, 2008).

O Ministério da Educação ao regulamentar, instituir diretrizes e indicar direções sobre o ensino, homologou a Lei nº 9394, de Dezembro de 1996, que deu

competência para as próprias Instituições de Ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como foi incumbido aos docentes participar da sua elaboração.

Levando em conta que o MEC, ao apresentar a Resolução 1 CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, homologados pelo Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, trouxe diversas diretrizes para as licenciaturas, apontando quais seriam as competências fundamentais que os futuros professores deveriam adquirir e desenvolver, restou verificar se as Instituições de Ensino adotaram essas recomendações ou como as implementaram.

Esse trabalho, com base nessas recomendações do governo, procura analisar se a proposta do curso de Letras-Português (Licenciatura) da UnB é fundamentada por essas diretrizes e, ainda, perceber quais seriam os benefícios em segui-las, verificando se não só os saberes curriculares estavam sendo aprendidos, mas também a formação para a cidadania como defende Freire (1997) e sugere a UNESCO (2001), sendo os novos professores possuidores das competências necessárias para o desenvolvimento da docência, conforme o modelo de Basso (2001).

Outro ponto bastante relevante nesse processo é o aluno interessado na formação proposta pela Instituição de Ensino, por isso foi procurado identificar quais seriam as suas expectativas e crenças que o levaram a essa escolha e verificando se ao final de sua formação (e se ele consegue alcançá-la) seu objetivo foi atingido, se ele se sente seguro com sua formação profissional, pois segundo Gadotti (2010) não basta incluir os alunos na escola, é preciso matricular a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, seu projeto de vida.

Há muitos mitos em relação à prática docente, dizem que é necessário talento, outros dizem que é algo que se aprende observando um bom professor ou até mesmo que se aprende fazendo. Na realidade, o que se precisa é de uma reflexão sobre o modo com que se ensina, a maneira que se aprende, quais os conteúdos e materiais necessários, além de saber avaliar se o conhecimento foi construído.

De acordo com Freitas (2009), refletir sobre o próprio ensino é condição que leva o professor a assumir um *status* profissional, deixando de ser tratado apenas como um “*mero operário a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por especialistas que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o saber resultante do pensar.*”

Portanto, o professor que tem uma postura profissional deve ter o hábito de avaliar seu desempenho. Almeida Filho (1993) defende que a abordagem de ensinar é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças que, sistematizadas, levam o professor a uma reflexão e contínuo aperfeiçoamento de seu trabalho.

Porém, professores formadores não ensinam seus alunos (futuros professores) a atingirem níveis superiores de competência da prática docente, até porque nem mesmo eles são conscientes dessa prática. Assim, os formandos saem da universidade com a sensação de uma formação amadora, incompleta e insuficiente, que não traz segurança e nem a satisfação das expectativas iniciais.

### **Políticas Públicas e Legislações que regulamentam e direcionam os cursos de licenciatura no Brasil**

Por meio da Resolução CBE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, o MEC trouxe novos princípios, fundamentos e procedimentos para serem observados e, por fim, constituírem a organização institucional e fundamentar a organização curricular de cada estabelecimento de ensino, acrescentando outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente que ainda precisavam ser acrescentadas. Assim, a seleção e o ordenamento dos conteúdos que comporão a matriz curricular, são de competência da instituição formadora, voltando o planejamento para o objetivo de se transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (art. 2º e 10)

Assim, por ser competência dos estabelecimentos de ensino juntamente com a participação dos professores a elaboração da proposta pedagógica pela qual será organizado o curso (LDB, Art. 12 e 13), a Resolução 1 recomenda ser fundamental que durante o preparo para o exercício docente, dentre outros aspectos, haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, assim:

“A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como

aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.” (Parecer nº 9)

Portanto, considerando essa simetria invertida, o professor formador deve ser consciente de que seu trabalho está sendo avaliado, questionado, admirado ou condenado, por uma espécie de aprendiz, que verifica o tempo inteiro se há consistência entre o que o professor orienta para que seja feito e o que de fato ele faz. A coerência deve haver ainda, em outros aspectos como: *a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.*(art. 3º)

O projeto pedagógico de cada curso deve garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica, procurando, portanto, atender aquilo que uma escola real espera, um profissional com as competências necessárias à atuação profissional. (art. 4º e 5º)

Além disso, entende-se fundamental que os conteúdos a serem ensinados na educação básica sejam tratados na universidade de modo articulado com suas respectivas didáticas, desconstruindo o modelo 3+1, em que o curso se divide em três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica. A partir dessa nova abordagem de formação, fica aquele modelo completamente inadequado, pois já se constatou que essa formação pedagógica descontextualizada e normalmente realizada em departamentos de educação não tem competência para atender às especificidades de cada área. Considera-se que uma formação que esteja a serviço do desenvolvimento de competências deve ser realizada em um processo autônomo, em uma estrutura com identidade própria, uma licenciatura plena. (art. 5º e 7º)

Outra diretriz para a formação de professores é a de considerar a avaliação uma orientação para o trabalho dos formadores e a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar uma carreira. Assim, a avaliação, orientada por um princípio metodológico, pode apontar a resolução de situações problema como uma

estratégia didática privilegiada, referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (art. 5º e 6º)

A organização da matriz curricular deve articular dimensões a serem contempladas como, entre outros, a interação com a comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, além dos conhecimentos a serem ensinados com conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa, articulando também as dimensões teóricas e as práticas.

Foi orientado ainda, que a carga horária dedicada às dimensões pedagógicas não poderão ser inferior à quinta parte da carga horária total (tendo como dimensões pedagógicas a articulação entre os conteúdos a serem ensinados com a didática específica).

Quanto à prática, as diretrizes foram as de não a reduzir a um espaço isolado, que a limite ao estágio, desarticulado do restante do curso, deverá ainda estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, inclusive no interior das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, ou seja, todas terão a sua dimensão prática.

#### **A Proposta da UNB - Letras – Português e respectiva Literatura – Licenciatura (retirado do site da UNB)**

*“O Curso de Letras da UnB busca a formação de professores de língua portuguesa (como língua materna e como segunda língua) e de professores de línguas estrangeiras, bem como a formação de bacharéis em língua portuguesa, línguas estrangeiras e tradução. A proposta curricular das habilitações em Letras privilegia os aspectos renovadores da formação de profissionais da língua/linguagem, deslocando a ênfase no significado dos conteúdos para a ênfase na significação e privilegiando a relação entre o objeto/matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.”*

Por essa apresentação do curso, podemos perceber que o propósito do curso é estabelecer uma matriz curricular que visa transformar os conteúdos aprendidos

em objeto de ensino dos futuros professores, estando em concordância com o artigo 10<sup>2</sup> da Resolução CNE/CP 1, além disso, ao citar que a proposta curricular privilegia os aspectos renovadores da formação de profissionais, é possível concluir que os incisos do artigo 2º <sup>3</sup> da mesma Resolução também estarão presentes na formação da UNB, buscando, assim, os elementos essenciais para a atividade docente, que é privilegiar os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

## Perfil

*“Quem pretende ingressar no Curso de Letras deve estar ciente de que vai receber uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do Curso, os quais se subdividem em três grandes áreas: formação em teoria e análise lingüística, formação em língua portuguesa ou na língua estrangeira objeto da sua habilitação, formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. Os licenciandos (futuros professores) recebem também uma formação na área pedagógica. (...) O futuro profissional de língua/linguagem deve, ainda, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho.”*

Há uma ênfase sobre a abordagem dos conteúdos, dando a entender que a oferta de conteúdos pode ser até maior, mais rica, do que a suficiente para a formação em Letras e a formação pedagógica é reconhecida como elemento relevante para a atividade docente. Porém, já na proposta da UnB, não é vista a associação dos conteúdos à formação na área pedagógica, como sugerem as Políticas Públicas.

---

<sup>2</sup> Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

<sup>3</sup> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.



Como afirma Paiva (2003), a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de formação pedagógica é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras do Brasil, pois quando o conteúdo que será objeto de ensino dos futuros professores é dado sem conexão com sua didática específica, a formação fica incompleta. Em geral, diversos Institutos de Ensino possuem Faculdades de Educação que ficam responsáveis por ministrar as disciplinas pedagógicas, porém esse profissional nada tem a ver com as especificidades dos conteúdos de Língua Portuguesa, com os conceitos de Linguística Aplicada necessários ao entendimento do fundamento das Línguas.

Isso vai de encontro ao desenvolvimento da autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, que a proposta da UnB diz atingir, pois, o professor em formação não é preparado para fazer a conexão entre os conteúdos e suas didáticas específicas.

### **Mercado de Trabalho**

*“Os licenciados em Letras atuam como professores da língua correspondente à habilitação em que se formaram. Essa atuação pode se dar em escolas de nível fundamental e médio, públicas ou privadas, em escolas de idiomas, ou em cursos de diversas naturezas. (...) Licenciados e bacharéis são preparados também para desenvolver pesquisa acadêmica, na área de sua formação.”*

A formação em nível superior tem sido considerada fundamental para o desenvolvimento em múltiplos setores que estruturam a sociedade, sendo importante para desencadear transformações e rupturas sociais além do desenvolvimento econômico. A educação pode antecipar os contornos das mudanças paradigmáticas para transformar a realidade, reconstruir propostas e modelos, erguer novos paradigmas, questionar tradições e costumes, tudo isso por intermédio de sua capacidade de inovar, readaptar e gerar novos conhecimentos, especialmente conhecimento científico e tecnológico.

Assim, a educação, em especial o ensino superior, tem sido motivo de discussões, já que alguns afirmam que ela deve ser necessariamente direcionada ao desenvolvimento humano (UNESCO, 2001; GADOTTI, 2010; MEC, 2009) e não a serviço do desenvolvimento econômico:

[...] a educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar

de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico. (ALMEIDA, 2006)

A UnB se limita a apresentar uma proposta que atenda ao mercado de trabalho, não manifestando que prioriza o desenvolvimento humano em vez de atender às expectativas da economia.

### **Infraestrutura**

*“[...] Ressalta-se que não basta falar e conhecer a gramática do idioma escolhido. É fundamental dedicar-se ao aprendizado da linguística, da literatura e da leitura crítica de textos. Além disso, estudantes da licenciatura precisam fazer estágio em uma escola da rede pública.”*

O MEC é bastante direto ao afirmar que as atividades práticas realizadas durante a formação dos futuros professores não poderia se limitar ao estágio (art. 12<sup>4</sup>), mas que deveria transcendê-lo e promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.<sup>5</sup>

### **Relato de Experiência – Práxis**

As pesquisas sobre as crenças no ensino-aprendizagem têm sido um dos campos mais trabalhados dentro da Linguística Aplicada, por ser um conceito bastante complexo, aqui, será compartilhada a noção definida por Barcelos (2006) para especificar esse estudo:

---

<sup>4</sup> Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

<sup>5</sup> Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

“(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais”.

As crenças são as razões que nos fundamentam a fazer nossas escolhas. Assim, quando acreditamos que desejamos determinadas coisas, passamos a buscá-las. Da mesma forma, ao escolhermos um determinado curso, temos objetivos a serem alcançados e expectativas a serem atendidas. Do outro lado, há o professor, que por alguma razão escolheu essa profissão e, também busca a realização de suas expectativas e segue suas crenças. Portanto, é muito importante que as expectativas e os interesses dos alunos sejam identificados, considerados e até atendidos pelos professores com o fim de prepará-los para o futuro exercício da profissão.

Como aluna de Letras/Português (licenciatura) do noturno, afirmo ter percebido que muitos alunos que ingressaram em Letras acabaram desistindo ou mudando de curso, houve ainda aqueles que chegaram a completar a formação, porém, por não se sentirem preparados para trabalharem como professor, seguiram uma carreira voltada para pesquisa ou não exerceram nenhuma atividade relacionada à licenciatura. A insegurança desses novos professores vai além da esperada para alguém que inicia uma carreira profissional, ela é superior porque a docência é uma profissão que exige muito aprendizado do conteúdo que será ensinado posteriormente, consciência da responsabilidade do exercício, além de uma formação que articule os conteúdos com a prática pedagógica.

Os alunos, de maneira geral, esperavam que - como constante da proposta do curso apresentada no tópico anterior - durante a formação, fossem ensinados os conteúdos com os quais trabalhariam em sala de aula, porém, o que nós ouvíamos de diversos professores era que esses conteúdos já tinham que ter sido aprendidos antes de entrarmos na Universidade, que a escola trabalhava com abordagens de ensino equivocadas e ultrapassadas (como o uso de gramáticas, por exemplo) ou que caberia àquela disciplina apresentar alguma linha teórica de várias que existiam. Concordo que um conhecimento amplo, diferenciado e que extrapole o básico é muito importante e enriquecedor, desde que o básico esteja incluso nesse currículo. O resultado foi que os professores ensinaram conteúdos com os quais eles trabalhavam em

suas pesquisas, e não os conteúdos que se tornariam o nosso objeto de trabalho durante o ensino. Um professor que não recebe em sua formação os conteúdos imprescindíveis para desenvolver o ensino em educação básica pode se sentir seguro para desempenhar sua profissão? A verdade é que os próprios professores da Universidade não estão preparados para a docência, como afirma Paiva (2005):

“De acordo com o formulário de avaliação do INEP, um dos aspectos do corpo docente a ser avaliado no indicador 2.3.3 – Atividades relacionadas com o ensino de graduação – é a orientação de estágio. O conceito **Muito Bom (MB)** implica o envolvimento de 75% dos docentes nessa atividade. No entanto, poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos serem de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras continua muito voltada para um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino/aprendizagem.” (Paiva, 2004)

Como um docente desinteressado em questões de ensino/aprendizagem é capaz de preparar/formar um professor? Como já citado nesse trabalho, a preparação do professor ocorre de maneira peculiar: *“ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, numa situação invertida.”* (Parecer 9). Se não há coerência entre o que o professor formador pratica com o que se espera desse aluno como profissional, certamente algumas distorções acontecerão. E essas foram justamente as que percebi: colegas que desistiam ou que mudavam de curso, os que seguiram sua carreira voltando-a para um perfil de bacharelado ou simplesmente não desempenharam nenhuma atividade profissional na área de formação.

O Parecer CNE/CES 492/2001, ao indicar diretrizes curriculares para a graduação de Letras, afirma que esse curso deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades (dentre outras): domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio e domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Porém, além de cursarmos disciplinas específicas do curso em que não aprendemos os conteúdos necessários para o exercício de nossa profissão, havia ainda as “disciplinas da Educação”, completamente despropositadas, cansativas e consideradas por muitos colegas como inúteis. Observando todos esses semestres o

quanto essas disciplinas eram sem funcionalidade nenhuma para os próprios licenciandos, consigo entender esse paradoxo com base no que afirma Paiva (2004):

“A parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas. (...) Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados.”

Na UnB, as disciplinas específicas da licenciatura são ministradas por professores da Faculdade de Educação, descontextualizadas dos conteúdos típicos do curso, o que é bastante semelhante a um modelo de formação antigo e já comprovadamente insuficiente.

“A intenção da resolução de formação de professor da educação básica foi extinguir um tipo de formação chamada de 3+1, três anos de conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em prática reflexiva. Nas licenciaturas únicas, a divisão da carga horária mínima em 400 horas de estágio, 400 horas de atividades práticas e 200 horas de outras atividades pode levar a uma mudança de perfil bastante positiva.” (Paiva, 2004)

Além das disciplinas de formação pedagógica serem oferecidas de forma distanciada da realidade do curso, a prática fica reduzida ao estágio supervisionado (momento em que se imagina a necessidade em articular o conteúdo – que não foi ensinado – com a didática – que não foi trabalhada de maneira específica). O MEC indica que todas as disciplinas de um curso de licenciatura sejam articuladas com atividades práticas, além de ser muito direto em afirmar que elas não devem ser restringidas ao estágio desarticulado do restante do curso (art. 12, §1º da Resolução CNE/CP 1). *“O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.”* (Parecer CNE/CES 492/2001).

Porém, durante a minha formação, tive duas disciplinas de Estágio Supervisionado e nenhuma outra atividade prática dentro das disciplinas de Letras. O primeiro estágio consistiu em assistir a duas semanas de aula em qualquer escola

(pública ou privada) de Ensino Fundamental e a apresentação de um relatório, no entanto, de atividade prática realizada não posso citar nenhuma. Já no segundo estágio, tivemos duas etapas, a primeira de apresentar propostas de Planos de Aula e a segunda de dar aulas para alunos que se inscreveram em um curso oferecido pelo CESPE. As aulas ministradas eram planejadas pela professora da disciplina, cabia a nós, estagiários, seguir o roteiro estabelecido e, ao final de quatro aulas, apresentar um relatório.

O primeiro estágio não contribuiu de maneira relevante para a minha preparação profissional, talvez o segundo tenha sido uma boa experiência, mas não o suficiente para suprir a carência de todo o meu curso. Como sugestão para atividades práticas, encontrei o posicionamento de Paiva (2004) a seguir:

“Outro ponto a atacar é o estágio supervisionado. Uma proposta de estágio que almejasse uma boa formação profissional poderia, além de incluir as atividades já tradicionais, contemplar a preparação e pilotagem de material didático e engajar o estagiário em atividades extracurriculares, tais como as classes de aceleração, oficinas de redação, clubes de leitura, clubes de conversação em línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos, reflexão sobre a cultura da sala de aula. Outras atividades relevantes são projetos de pesquisas em forma de estudos de caso e pesquisa e projetos de educação continuada em que estagiário e professor estabelecem parcerias para que, juntos, o primeiro se forme e o segundo garanta sua qualificação continuada(...) O estágio deve funcionar também como uma instância de formação continuada, resultado de uma “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”.

Um ponto dificultador presente em minhas turmas de estágio foi a quantidade de alunos por turma, pois para o curso noturno é oferecido apenas uma turma para cada um dos dois estágios por semestre, o que tornava todas as atividades mais lentas e reduzidas, para que todos pudessem participar e serem avaliados.

“Do ponto de vista das regras curriculares é bom lembrar, por exemplo, que se na área da saúde – assentada em legislação específica do Ministério da Saúde e/ou recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) – as universidades cumprem a regra de que as disciplinas profissionalizantes restrinjam o número máximo de alunos por turma, na área da Educação isto não ocorre. Não há qualquer legislação impedindo que um único docente se responsabilize pela supervisão de atividades práticas de 100 ou mais licenciandos(...)” (Silva, 2005)

Diante do que já foi exposto até agora, faço os seguintes questionamentos: o curso de Letras oferecido é capaz atender aos interesses dos alunos ou de frustrá-los? Essa descontextualização das disciplinas de licenciatura gera motivação ou resistência? A organização didático-pedagógica não é coerente com a proposta oferecida pela própria Universidade, pois não é capaz de preparar um profissional de acordo com as demandas dos interessados no processo educacional, porém a falta de articulação dos conteúdos com a formação pedagógica e a prática restringida ao estágio supervisionado acontecem conforme a apresentação do curso de Letras da Unb, ou seja, de maneira que não atende às diretrizes recomendadas pelas Políticas Públicas.

“Dentro desse aspecto, o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.” (Paiva, 2005)

Quanto às instalações e apoio aos alunos do noturno e a oferta de disciplinas, em especial as optativas, afirmo que por diversas vezes somos ainda mais prejudicados do que os alunos do turno diurno. A secretaria e as salas de estudo não atendem a todo o horário de aula do noturno, além de que a oferta de disciplinas optativas (que devem ser obrigatoriamente cursadas) é extremamente reduzida. As disciplinas a distância, que poderiam solucionar as dificuldades de tempo, espaço e recursos humanos são muito poucas e bastante disputadas.

“Disciplinas a distância, principalmente as que privilegiam as ferramentas de interação assíncrona, promovem a aprendizagem colaborativa, além de contribuir para a flexibilização do currículo ao eliminar limitações de tempo e espaço.” (PAIVA, 2005)

Uma iniciativa do MEC que pode influenciar as abordagens metodológicas nos cursos de graduação é a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que prevê:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Com a sociedade de hoje, em que a informação está sempre em movimento, alcançando a muitos, podemos perceber que a cada momento mais se oferecem oportunidades para a criação de novos conhecimentos, e não somente são repassadas informações. A sociedade está sempre aprendendo, sempre pensando, sempre criando. O ambiente escolar deve incorporar essa ferramenta para ampliar suas possibilidades de melhorar, de crescer, de produzir, de acompanhar essa nova sociedade da informação.

Pode-se dizer que o mundo nunca foi tão favorável à educação a distância como hoje. Ela não é apenas uma nova opção ou uma outra modalidade de ensino. Ela tornou-se uma necessidade vital de todos, incorporada na vida de cada um como exigência social. O virtual e o presencial estão se integrando na totalidade da educação (...) toda educação precisa incluir componentes a distância. Não é possível hoje ensinar e aprender apenas presencialmente. A educação necessita explorar, cada vez mais, múltiplas tecnologias e diferentes linguagens. (Gadotti, 2010)

Os problemas aqui apresentados, infelizmente, não são encontrados somente na formação da UnB, mas em diversas outras instituições que formam os novos professores. Apesar das pesquisas apresentadas, das Políticas Públicas apontarem nesse sentido e da própria sociedade pedir por uma educação de qualidade, é fundamental que a formação de professores seja repensada pelas Universidades, não só pelos docentes, mas devia haver espaços para que os alunos apresentassem suas sugestões, suas críticas, suas opiniões.

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se



insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (Freire, 2011)

A minha preocupação é a de que pessoas com objetivos sérios, com o devido compromisso à sociedade e desejoso pelo desenvolvimento humano não receba a formação necessária, ou pior, desista de seus sonhos, desanime diante de tantas falhas e deixe de ser o professor que sempre sonhou em ser.

“Não tenho dúvidas em afirmar que o melhor mecanismo para desarmar essas ciladas é a defesa da profissionalização dos professores, mediante a construção de cursos de licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional dos professores, sob pena de perpetuarmos demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária.” (Silva, 2005)

### **Colaboração da Linguística Aplicada para a Formação de Professores de Língua Portuguesa**

#### **Abordagem de ensinar**

Quando percebemos que a preparação de um professor acontece de maneira simétrica e invertida, semelhante a um espelho, entendemos o quanto é importante que o professor formador tenha uma postura mais monitorada, pensando melhor em como deve ser sua prática de ensino e sendo mais consciente de como se dá a sua abordagem de ensinar.

Um conceito bastante utilizado na Linguística Aplicada é o da abordagem de ensinar, que equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é língua/linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua, concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula. “*Uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino.*” (Almeida Filho). Essa filosofia de trabalho, ou filosofia de ensino, é constituída, portanto, pelas concepções do que é ensinar, do que é aprender e do que é a língua/linguagem (conteúdo a ser ensinado), entendendo sempre que essas concepções são resultados da história de vida de cada indivíduo, servindo como motivações profissionais.

No momento em que um professor começa a se observar e a refletir acerca de sua abordagem de ensino, sendo por meio de gravações de vídeo ou de áudio e outras, ele passa a perceber porque ensina como ensina e começa a identificar aspectos que precisam de melhoras, de adaptações, desenvolvendo um trabalho mais responsável e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, identificando os papéis representados pelo professor e pelo aluno. Além de servir como modelo de desenvolvimento profissional para os professores em formação, pois é uma clara demonstração de que o próprio professor é capaz de administrar seu crescimento profissional, também desenvolve a autonomia e o interesse em estar sempre crescendo, se atualizando de maneira permanente.

A *operação global do ensino* consiste no conjunto de quatro aspectos: Planejamento de cursos (unidades), Produção de Materiais (ou seleção), Método (experiências de aprender do aluno) e Avaliação do Rendimento (Almeida Filho). Todos eles são extremamente importantes para o processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, necessário um planejamento e contínuo aperfeiçoamento, utilizando como subsídio os resultados da Avaliação do Rendimento do trabalho realizado com aquele(s) aluno(s).

Refletindo sobre sua *abordagem de ensino* e analisando os resultados da *Avaliação de Rendimento*, um professor que tenha consciência profissional, será capaz de administrar seu trabalho e de poder ensinar seus alunos (professores em formação) a também desenvolver uma prática de ensino reflexiva, trabalhando de maneira que eles participem desse processo de organização da *Operação Global de Ensino*, analisando em conjunto os resultados da Avaliação de Ensino e, de maneira participativa, propondo medidas para a melhora do processo de ensino-aprendizagem daquela disciplina. Assim, ele consegue articular a teoria/conteúdos com a prática/didática específica, formando indivíduos que sejam preparados para atender à proposta apresentada pela UnB para os formandos em Letras:

“O futuro profissional de língua/linguagem deve, ainda, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho.” (site da UnB, Curso de Letras)

A prática reflexiva traz ainda a consciência da existência de outras forças atuantes na construção do processo de ensino-aprendizagem e da relevância dessas forças dentro desse processo, tais como motivação, bloqueios, cansaço, ansiedades, pressões dos grupos, valores desejados por outros no contexto escolar, (precariedade das) instalações, (falta de) apoio aos alunos do noturno, a escassa oferta de disciplinas, em especial as optativas.

A utilização da análise da Abordagem de Ensino e da prática reflexiva servem como força orientadora que traz a organização curricular para a realidade, sendo mais eficiente, mais produtiva e mais motivante.

### **Considerações Finais**

Durante o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que se pense nas motivações que trouxeram esses indivíduos para dele participarem (professor/aluno), de maneira que os professores formadores consigam identificar as razões/crenças que fundamentam sua abordagem de ensino. Isso evitaria a incoerência que é ter pesquisadores falando sobre **seus objetos de pesquisa** enquanto os alunos (de licenciatura) esperam pelo ensino do conteúdo que seria **seu objeto de ensino** em sua profissão, pois essa é a expectativa de quem se inscreve em um curso de licenciatura.

Portanto, retomando o conceito de Competências proposto por Basso (2008), a organização curricular do curso deve ser definida pelos docentes que saibam identificar o objetivo da formação proposta, por aqueles que saibam qual o tipo de profissional desejam formar e então, selecionar os conteúdos e as práticas coerentes com o desenvolvimento das competências pretendidas (Competência Discursiva). O que se quer dizer é que o corpo docente deve ser constituído por aqueles que possuam vocação para a docência, ou seja, para aqueles que tenham compromisso com o processo educativo (Competência Profissional), entendendo que bacharelado e licenciatura, por não serem a mesma coisa, pedem formações específicas para cada habilitação, pois de um profissional se espera coisas diferentes do que se espera do outro. Por fim, os profissionais formadores necessariamente precisam ter alcançado a Competência Reflexiva para que sejam capazes de formar profissionais com as competências necessárias para atender às demandas da contemporaneidade.

## **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Fernando José, 2006. “Por que educação em primeiro lugar? In: Fernando José de Almeida, org. O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 1419.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 1993.

BASSO, E. A. A Construção Social das Competências Necessárias em um Educador pelas Línguas: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP. IEL. 2001 (unpub)

BASSO, Edcléia A. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: SILVA, Kléber Aparecido da & ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada. Pontes Editores, 2008: Campinas, SP.

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

FREITAS, Maria Adelaide de. Avaliação Enquanto Análise: Resultados das Primeiras Reflexões do Professor de LE Sobre o Próprio Ensino. In: FILHO, José Carlos P. De Almeida (Org). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem – Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação.

MEC. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2009

MELLO, Guiomar Namó De. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n.1, Mar 2000.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 29 de Dezembro de 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84**

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005

Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

UNESCO. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe. 2001. Disponível em <http://www.iesalc.org>.

wikipedia. (22 de novembro de 2011). [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). Acesso em 07 de janeiro de 2012, disponível em wikipedia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1xis#Pedagogia>

### **Legislações:**

Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc](http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc)

PARECER N°: CNE/CES 492/2001. Diretrizes curriculares para os cursos de graduação  
Disponível em: <http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>

Resolução CNE/CP 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>

PARECER N.º: CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>