

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



SUZANNY PINTO SILVA

**A Relação Teoria-Prática na Formação de
Professores de Língua Portuguesa no Curso de
Licenciatura em Letras: um estudo de caso na
Universidade do Estado do Pará-Campus da Vigia**

Belém-PA
2009

Suzanny Pinto Silva

A Relação Teoria-Prática na Formação de Professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - Campus da Vigia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr. Cely do Socorro Costa Nunes.

Belém
2009

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silva, Suzanny Pinto

A relação teoria-prática na Formação de Professores de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura Plena em Letras: um estudo de caso na Universidade do estado do Pará – Campus Vigia/ Suzanny Pinto Silva; Orientador, Cely do Socorro Costa Nunes, 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Professores Universitários - Formação 2. Educação 3. Ensino superior
I. Título

CDD: 21 ed. 378.125

Suzanny Pinto Silva

A Relação Teoria-Prática na Formação de Professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - Campus da Vigia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Data de aprovação: 22/12/2009

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr. Cely do Socorro Costa Nunes
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Doutora em Educação - UNICAMP

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica

Aos meus pais pela eterna gratidão ao amor, dedicação e educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e abençoada competência para iniciar e concluir este estudo.

A Nossa Senhora da Conceição, minha Santa de devoção que me guarda, nos momentos vitoriosos e difíceis: “Valei-me Senhora da Conceição”!

À minha mãe, Tereza, presença constante em todos os meus passos. Sua dedicação e companheirismo foi fundamental para a conclusão deste trabalho. Obrigada, por estar em minha vida.

Ao meu pai, Vasconcelos que, apesar de não estar diariamente comigo, sei que de longe me abençoa. Obrigada, pela segurança e amor que sempre me deu.

Aos meus irmãos, Fábio e Danielle, que souberam entender a necessidade de eu ficar isolada para ler e escrever desde as primeiras séries.

Ao meu namorado, que entendeu muitas vezes a recusa de convites para estarmos juntos. Você é sinônimo de paciência e bem querer.

Aos meus colegas da terceira turma do Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* em Educação da UEPA. Obrigada pela solidariedade nos momentos difíceis que passei.

À minha orientadora, Profa. Dr. Cely Nunes, que acreditou que o meu projeto de pesquisa pudesse se tornar uma dissertação. Obrigada, por ter assumido o compromisso dessa orientação. Sua competência, palavras, orientações, leituras acuradas e sugestões foram de valiosa clareza e importância para que eu me sentisse capaz de continuar e concluir.

Aos professores Doutores do PPGEd da UEPA. A sabedoria partilhada me guiou a contínua busca do saber, fazer e saber-fazer.

Aos professores Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha e Dr. Ney Cristina Monteiro de Oliveira que compõem a banca de defesa desta dissertação. Obrigada, por terem aceitado o convite e dedicado parte do tempo de vocês para a leitura e avaliação.

À professora Profa. Dr. Maria Josefa de Souza Távora que substituirá minha orientadora no momento da defesa e pelas contribuições no exame de qualificação. Obrigada.

À Profa. Ms. Hérika Nunes, chefe do Departamento de Língua e Literatura da UEPA, que sempre me ajudou para que eu pudesse conciliar os estudos e o trabalho. Obrigada, pela sensibilidade.

À UEPA, instituição que tem me proporcionado valioso aprendizado humano e profissional.

À Coordenação do *Campus* de Bragança-UFPA no período de 2007 a 2008, onde fui professora substituta. Obrigada pelo respeito profissional que sempre demonstraram.

As minhas colegas de trabalho do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA que me concederam suas experiências, tempo e troca de conhecimentos durante as entrevistas e aplicação de questionários.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras da Vigia. Vocês me oportunizaram conhecer melhor meu *lôcus* de trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por ter contribuído financeiramente com minha formação.

As mudanças no mundo não param e o professor não pode ficar estagnado.

Os professores precisam se atualizar continuamente. O estudo não pode parar.

Porque a evolução caminha a passos largos, as inovações são constantes e o professor, de modo geral, precisa ter condições de redirecionar a sua prática.

Pois a sociedade muda todos os dias e as questões e demandas da educação estão se acumulando a cada dia. Precisamos urgentemente de capacitação para dar conta dos desafios postos na escola e na sociedade.

(CARVALHO, 2005, p.100)

RESUMO

SILVA, Suzanny Pinto. A Relação Teoria-Prática na Formação de Professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará – *Campus da Vigia*. 2009. ____ f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

Esta dissertação consiste em um estudo sobre a relação teoria-prática na formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará. O objetivo geral consistiu na análise da relação teoria-prática com o escopo de identificar os movimentos pedagógicos em que caracterizassem a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática nos depoimentos de alunos e de professores do Curso de Letras da UEPA, em Vigia. Para a realização da pesquisa empírica, utilizamos a abordagem qualitativa, com base na metodologia de estudo de caso e, como técnica de investigação, utilizamos a aplicação de questionários e realização de entrevista semi-estruturada. Após a transcrição dos dados, analisamos estes, por meio da técnica de análise categorial temática, dividindo-os em três categorias: I. A Formação de professores de Língua Portuguesa na UEPA/Vigia; II. A relação teoria-prática nas vozes de alunos e professores; III. Os movimentos pedagógicos e a na relação teoria-prática. Os resultados da pesquisa destacaram: a importância da expansão do Ensino Superior na região paraense, mediante a interiorização da UEPA; as fragilidades da formação de professores no interior; a dificuldade de efetivar a pesquisa e extensão; a carência do diálogo entre os saberes científicos e a realidade escolar e a necessidade da práxis transformadora para o desenvolvimento dos cidadãos.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Licenciatura em Letras. Relação Teoria-prática.

ABSTRACT

SILVA, Suzanny Pinto. The theory-practice relationship in the Portuguese Language Teacher's Training in the Licentiate in Letters and Arts: a Universidade do Estado do Pará study case – Vigia *Campus*. 109 p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

This dissertation consists in a research about the teacher's training theory-practice relationship in Letters and Arts – Licentiate in Portuguese Language course. The general goal consisted in the analyze the theory-practice relationship in Letters and Arts course, in a way to identify the pedagogical movements that characterize the theory-practice integration or dichotomy in the statements given by the students and the teachers of Letters and Arts course, in Vigia. To realize the empirical research, we used the qualitative approach, based in the study case methodology and the questionnaires application and the semistructured interviews as an investigation technique. After the data transcription, we analyzed it using the categorical theme analysis, dividing it in three categories I. The Portuguese Language teacher's training in UEPA/Vigia; II. The theory-practice relationship in the students and professors point of view; III. The pedagogical movements and its theory-practice relationship. The results of this research highlighted: the importance the university degree expansion in the Pará region throughout the "interiorização" of UEPA; the fragilities of the countryside teacher's training; the difficulties of accomplishing the extension and research; the lack of connection between the scientific knowledge and the necessity of the changing praxis in order to establish the citizen development.

Keywords: Education. Teacher's training. Licentiate in Portuguese Language. Relationship theory-practice.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CCE	Conselho Estadual de Educação
CONCEN	Conselho de Centro
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CONSUN	Conselho Universitário
DLLV	Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	Instituto Estadual de Educação do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRISE	Processo de Ingresso Seriado
PROSEL	Processo Seletivo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: os caminhos da pesquisa	11
1. Gênese da pesquisa: um processo particular	11
2. Caminho metodológico	18
SEÇÃO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-CAMPUS DA VIGIA	28
1.1 Desafios e perspectivas na formação de professores	28
1.2 A universidade e a formação de professores de língua portuguesa	37
1.3 O Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus da Vigia	51
SEÇÃO 2: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPA - CAMPUS DA VIGIA: dificuldades e possibilidades	69
2.1 A relação teoria-prática na voz de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, na Vigia	69
2.2 Os movimentos pedagógicos e a relação teoria-prática: da produção do conhecimento à transposição didática	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO: os caminhos da pesquisa

[...] Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

(MARCELO GARCIA, 1999, p.112)

Esta seção introdutória foi escrita para situar o leitor acerca dos caminhos percorridos para a construção desta dissertação. Ela está organizada em duas etapas. Na primeira, buscamos revelar como o problema de pesquisa, foco desta dissertação, foi se construindo em minha¹ vida pessoal e profissional. A partir daí, situamos a natureza do estudo e os objetivos que a norteiam. Na segunda, o contexto de desenvolvimento da pesquisa é descrito com o intuito de revelar as opções metodológicas que se ancorou a investigação.

1. Gênese da pesquisa: um processo particular

Analisar a relação teoria-prática na formação de professores de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará, Campus da Vigia foi o intento dessa pesquisa, um desafio no qual dialogamos com minha experiência pessoal e profissional, construídas e reconstruídas no ofício docente diário realizado.

Para iniciar a dissertação, priorizamos narrar minhas experiências escolares e profissionais em vista da compreensão do problema que nos dispomos a estudar, assim como situá-lo para o nosso interlocutor. Pedimos licença, também ao leitor, para escrever, em alguns momentos, com suaves doses de lirismo, pois lembrar passagens de nossa vida é (re) alimentar nossos sonhos, saberes e saudade.

Rememoramos os sonhos, dúvidas e incertezas de uma criança nascida em Bragança-Pará, a Pérola do Caeté², filha caçula de uma família muito forte. Meus pais sensatos e objetivos sempre priorizaram a educação de seus três filhos, poderia faltar tudo, menos a escola. Família e escola, para eles, eram o caminho para a honestidade, integridade, cidadania

¹ Na seção introdutória usaremos os pronomes possessivos da 1ª pessoa do singular, quando se tratar de minha história de vida, no restante do texto será utilizada a 1ª pessoa do plural, por entendermos que este termo denota que a dissertação não é um processo construído por uma pessoa apenas. Mas pelo diálogo entre os sujeitos envolvidos nesta produção.

² Assim que popularmente é chamada Bragança-Pará.

e futuro. De meu pai, homem de caráter, recordo a certeza, a esperança, o trabalho e o espírito positivo. Sua luta era proporcionar aos filhos uma formação de qualidade.

Minha mãe, ah! Minha mãe! Mulher forte, íntegra, zelosa. Sua dedicação à família e aos filhos é exemplo de que mãe é sinônimo de amor. Não houve alguém que tenha me ensinado mais que ela o que é respeito e o quanto devemos estudar para alcançarmos uma vida digna. Ela foi e é a pessoa que mais acredita em mim, desde as dificuldades iniciais para aprender a ler e escrever até a conclusão deste trabalho. Recordo das horas em que passava lendo, ensinando, explicando e fazendo questionários dos conteúdos estudados na escola para mim e meus irmãos. De minha mãe herdei a coragem e a racionalidade, é por ela e com ela que estou aqui no caminho desta produção.

Durante a infância, cultivei muitos sonhos, como ter brinquedos modernos, passear, ir ao show da Xuxa, coisas da minha época. Na adolescência, mais madura queria passar no vestibular, pois via as comemorações de quem passava e ouvia a tradicional música do Pinduca: Alô, alô, papai, alô, mamãe! Bote a vitrola pra tocar... que me emocionava, assim como sabia que seria um orgulho para meus pais, visto que não tinham vivido essa experiência. Enfim, eram muitos sonhos, mas não mais que as dúvidas e incertezas em saber se eu tinha condições de alcançá-los. Isto porque ouvia as pessoas falarem que para a gente do interior é tudo mais difícil porque estamos longe do desenvolvimento dos grandes centros urbanos.

A escola, responsável por minhas primeiras letras, foi o Instituto Santa Terezinha³, localizado em minha cidade natal; era e é administrado por freiras da Congregação D.Eliseu Maria Corolli. Lá estudei até o 2º ano do Segundo Grau, do Curso de Magistério⁴. A educação desenvolvida por essa Instituição era rígida e disciplinada, tínhamos o ritual de esperar a sirene tocar para entrarmos e sairmos da escola, organizávamo-nos em fila, rezávamos antes de iniciar a aula, pedíamos permissão para ir ao banheiro e respeitávamos as ordens dos professores.

Fazer o Magistério não foi uma escolha profissional consciente, embora na infância tenha brincado bastante de ser professora, imitando meus mestres, fiz essa escolha por falta de oportunidade para realizar outro curso na cidade que residia. Nascida e educada em um município do interior do estado do Pará, Bragança havia poucas opções de escolha para o

³ Localizado na cidade de Bragança-Pará.

⁴ Em 1996, iniciei o Curso de Habilitação em Magistério, modalidade profissional do então ensino de 2º Grau, que com a promulgação da LDB N°9.394/96 passa a ser chamado de Curso Médio Normal.

Segundo Grau, apenas Técnico em Contabilidade e Magistério. Como fuga aos cálculos, optei pela docência como início de desenvolvimento profissional.

O 3º ano do Segundo Grau, último ano do Magistério, cursei no Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), em Belém, em virtude da mudança domiciliar de minha família para a capital do estado. Observei que os conteúdos ensinados e as metodologias utilizadas, desde a 1ª série do Ensino Primário⁵ até o 3º ano do Segundo Grau, valorizavam o acúmulo do conhecimento teórico e aulas expositivas em que se priorizava a repetição e a memorização de verdades, conceitos e regras absolutas. Dessa forma, o modelo de ensino das duas escolas em que estudei pouco apresentou diferença.

Essas ações são explicáveis em razão do contexto em que vivia: o tratamento que recebiam os conteúdos disciplinares era restrito a uma visão reduzida de ensino em que as condições de uso, as práticas sociais e a interação entre os sujeitos, tampouco eram privilegiadas. A escola tinha como função ensinar a memorizar, repetir e copiar os conceitos matemáticos, linguísticos, históricos, geográficos, enfim.

Em 1998, concluí o Curso de Magistério e, naquele momento, já me sentia motivada a dar continuidade a meu processo formativo de professora quando fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Belém, para o Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira – Inglês, Francês ou Alemão.

Foi na universidade que comecei a presenciar as primeiras mudanças no ensino, pois tive a oportunidade de participar de aulas dialogadas, de experienciar debates, encontros e exposições sobre os aportes teóricos estudados. Essas experiências me incentivaram a querer continuar investindo em minha formação como docente, no entanto ainda não me sentia satisfeita porque algumas discussões privilegiavam grupos intelectualizados fechados sem abertura para o diálogo com todos os acadêmicos. Esse contexto me incentivou a seguir a docência, pois tracei como objetivo difundir em minhas aulas a socialização dos saberes.

No Curso de Licenciatura em Letras da UFPA me resenti do enfoque dado a um curso de licenciatura porque, embora seu objetivo prioritário, ao menos em tese, fosse a formação de professores⁶ para ensinar nas escolas de Educação Básica, senti que se priorizava muito mais um bacharelado, na perspectiva de formar pesquisadores linguísticos e literários.

⁵ Primário era a nomenclatura utilizada na LDB N° 4.024/61, o que corresponde a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da atual LDB 9.394/96.

⁶ O Curso de Licenciatura em Letras forma docentes para o ensino das disciplinas português e literatura.

Ao recordar as práticas pedagógicas dos meus professores no Curso de Magistério e na Graduação inquietei-me com a carência de debates, análises e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e a cisão entre as disciplinas ditas teóricas e práticas. Como protagonista desse ensino, percebi a ênfase da formação academicista e tradicional⁷ em que a base do saber estava no acúmulo teórico. No entanto, esse entendimento só foi possível mais tarde quando comecei a me apropriar de certos fundamentos teórico-metodológicos que envolvem a formação de professores.

O Curso de Licenciatura em Letras durou cinco anos, pois fazia dupla habilitação⁸, foram anos de estudo e crescimento intelectual e pessoal. Muitas vezes, tentei ingressar na pesquisa, por meio dos grupos existentes no Curso, mas como já dito, algumas discussões e projetos de investigação eram fechados a grupos pequenos e poucos eram os alunos escolhidos para participar deles. Por necessidades pessoais não pude insistir em participar dos grupos por muito tempo, pois precisava trabalhar para custear meus estudos na universidade.

Até hoje discuto com meus colegas professores e alunos a necessidade de projetos de extensão e pesquisa para um grande público acadêmico, haja vista, ser uma possibilidade de interagir os conhecimentos aprendidos na academia e os oriundos da experiência, advindos dos variados contextos sociais. Compreendo que a falta de oportunidade para participar dos grupos de pesquisa e carência deles fragilizam a formação profissional, inibindo a investigação, discussão e reflexão sobre a realidade, no sentido de contribuir para amenizar ou solucionar os problemas enraizados na sociedade.

Sem participar da pesquisa acadêmico-científica fiquei restrita ao ensino das disciplinas específicas do currículo do Curso de Licenciatura em Letras, ministradas por professores do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas (DLLV), por meio de muitos conceitos e teorias abstratas ensinadas e aprendidas, sem, muitas vezes, relacioná-las a realidade ocorrida nas escolas de Educação Básica, salvo quando cursei as disciplinas Práticas de Ensino. Sem desmerecer tal modelo, acredito que esse descompasso teórico-prático presente no Curso de Letras da UFPA, no período de 1999 a 2004, ocorria não porque os professores não desejassem uma mudança de enfoque no que se refere à relação teoria-prática, mas talvez porque o modo como se poderia conduzir essa mudança ainda não havia atingido o

⁷ O modelo tradicional de ensino apresenta como características centrais a ênfase nas aulas expositivas, o professor como centro do processo ensino-aprendizagem e a assimilação e a memorização dos conteúdos pelos alunos vistos como passivos.

⁸ Até 1999 os aprovados no Curso de Licenciatura em Letras da UFPA podiam escolher fazer dupla habilitação que consistia na formação para professor de português e literatura e uma língua estrangeira: inglês, francês ou alemão.

Universo de significações entre eles. Se por um lado as disciplinas específicas foram desenvolvidas dessa forma, por outro as pedagógicas, em especial as Práticas de Ensino, me motivaram ao exercício da docência. Não posso dizer que essas últimas supriram todas as minhas angústias em relação ao movimento teórico-prático na ocasião, mas me guiaram ao entendimento de que as atividades desenvolvidas em uma sala de aula precisam privilegiar a unidade teoria-prática, pois a efetivação dela pode contribuir a compreensão de que os pressupostos teóricos interligados à prática social conduzem a transformação educacional.

Acerca das mudanças em relação à teoria-prática Silva (2007, p. 41), em pesquisa sobre a formação de leitores no Curso de Letras da UFPA, assevera:

Passados dez anos da promulgação da L.D.B e pelo menos cinco de instituídas as DCN, já podemos verificar reformulações bastante acentuadas se atentarmos para a estrutura curricular de alguns cursos de Graduação. Exemplo disso é o atual currículo de Letras da UFPA, que passou por reformulação em 2003, adotando um modelo ‘mais aplicado’, visto que boa parte das disciplinas apresenta uma correspondente destinada a sua ‘prática’, as chamadas oficinas, por exemplo, de Compreensão e Produção Escrita em Português e de Compreensão e Produção Escrita.

Nessa direção, podemos então entender que detectada e entendida as fragilidades do curso acima referenciado, a instituição organizou e implementou um novo currículo que esteja diretamente relacionado ao trato com a relação teoria-prática, visando a formação global do futuro docente. Tal modelo pode ser considerado um avanço em relação a cursos que ainda privilegiam a dicotomia teoria e prática.

Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) escolhi estudar, analisar e refletir sobre o ensino-aprendizagem de gêneros e tipos textuais na perspectiva de compreender de que forma os docentes estavam desenvolvendo as aulas de Língua Portuguesa a partir de uma concepção interacionista⁹. Nesse trabalho, destaquei o modo como os professores relacionavam a teoria, os conceitos e concepções de gêneros e tipos textuais com os conhecimentos dos estudantes de escolas do Ensino Fundamental.

Em consonância com a realização de meus estudos no Curso de Letras iniciei minha carreira profissional no ano de 2000 com turmas do Ensino Fundamental. Isso me instigou, ainda mais, a pesquisar sobre a importância da teoria e o ressignificar dela na prática para que novos projetos, desafios e práticas pudessem ser efetivados.

⁹ Para Antunes (2003), a concepção interacionista é uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores.

Após a graduação, na tentativa de aprimorar meus conhecimentos, assim como minha prática pedagógica, decidi cursar uma Pós-Graduação Lato Sensu. Participei do processo seletivo, no ano de 2004, para o Curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual, na UFPA. A Especialização me trouxe novos conhecimentos e me proporcionou realizar um trabalho mais reflexivo em sala de aula, mas ainda não o suficiente para me sentir segura para a atividade docente.

Posterior a esse período, em 2005, tive a oportunidade de compor o quadro de docentes itinerantes¹⁰ do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pelo projeto de interiorização¹¹, momento em que me aproximo de referenciais sobre a formação de professores e da realidade desse nível de ensino. Nesse momento, como docente do ensino superior, precisei analisar minha prática pedagógica e re-pensar outras como forma de compreender e melhorar as necessidades formativas dos professores.

No final do ano de 2006 me inscrevi no processo seletivo para professor substituto¹² da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura da UFPA – Campus de Bragança. Aprovada, exerci a docência nesse campus por dois anos, de Janeiro de 2007 a Dezembro de 2008. Esses anos no ensino superior, no interior do estado do Pará, pela UEPA e UFPA me proporcionaram uma visão singular a respeito da diversidade de saberes, riquezas, manifestações e dificuldades que enfrenta o povo de cada município quando se trata das condições de vida e de educação.

Ao relembrar e vivenciar a formação de professores de língua portuguesa (LP) em muitos campi do interior do estado do Pará pelas duas instituições, observei que: a fragmentação do conhecimento, a existência de poucos debates críticos sobre pautas educacionais e a falta de ênfase na dimensão humana e política dos alunos e professores, ainda são componentes que protagonizam uma prática repetitiva de saberes científicos já produzidos e alicerçados.

Percebo, a partir de minha experiência na docência, que alunos e professores do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA e UFPA se ressentem de discussões que privilegiem o

¹⁰ Nomenclatura utilizada pela UEPA para denominar os professores que trabalham na interiorização. Esses professores não têm município fixo para ministrarem as disciplinas, durante os semestres eles desenvolvem atividades em vários Campi.

¹¹ A Universidade do Estado do Pará (UEPA) adotou o termo interiorização para o processo de expansão do ensino superior no interior do estado do Pará.

¹² Professor Substituto é a nomenclatura utilizada pela UFPA para denominar professores que não são efetivos. O professor substituto participa de um processo seletivo semelhante ao do efetivo para exercer a docência, por no máximo dois anos.

diálogo teoria-prática, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda refletem o apego à teoria, descrença na prática e apeço aos conteúdos específicos. Silenciar essa problemática implica aceitar que as práticas de ensino constituem-se na aplicabilidade teórica de conceitos e teorias repetidas e memorizadas no decorrer das disciplinas estudadas durante o curso.

Da mesma forma que Freitas (1996), acreditamos que a relação teoria-prática não se reduz ao momento de desenvolvimento das disciplinas Práticas de Ensino ou Estágio Supervisionado, mas precisa ser trabalhada ao longo do curso, permeando as atividades das diferentes disciplinas.

Tendo em vista essas considerações, convém reafirmar a importância de estudar a formação de professores de língua portuguesa, a partir do pressuposto de que as transformações educacionais partem de reflexões teóricas que desencadeiam em práticas de ensino bem sucedidas ou não. Assim, a pergunta que nos instigou a realizar a pesquisa foi como os professores e alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA/Vigia concebem a relação teoria-prática no desenvolvimento das disciplinas e atividades curriculares?

Dessa forma, temos como objeto de estudo a relação teoria-prática na formação de professores de língua portuguesa da UEPA-Campus da Vigia. Nosso olhar e interesse nesse objeto ‘nasceu’ da preocupação em compreender o processo de organização e materialização do fazer profissional da docência, de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, das inquietações em relação à fragilidade teórico-prática, assim como do tratamento dado a essa unidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso referenciado, pois é considerada o elo integrador da formação do educador.

Para reafirmar a importância da dissertação, temos como objetivo geral analisar a relação teoria-prática na formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus da Vigia, quanto às atividades desenvolvidas pelos alunos e professores do Curso, de modo a evidenciar seus limites e possibilidades.

Destacamos as seguintes questões norteadoras para guiar o problema a ser investigado:

- a) Como ocorre a formação de professores de língua portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA/Vigia?
- b) Quais as concepções da relação teoria-prática formuladas pelos alunos e professores do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia?
- c) Em que movimentos pedagógicos se evidenciam a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática?

Para aprofundar a discussão em torno do problema apresentado busca-se responder de modo específico aos seguintes objetivos:

1. Discutir a formação do professor de língua portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA/Vigia;
2. Analisar as concepções da relação teoria-prática desenvolvida no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA;
3. Identificar marcas pedagógicas em que se caracterize a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática.

Dessa forma, pesquisar e refletir esse contexto pode nos levar a compreensão da relação teoria-prática no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA/Vigia. Assim, a dissertação é fundamentada em aportes teóricos, e na pesquisa de campo qualitativa que buscam dar visibilidade ao Curso de Letras da UEPA – Campus da Vigia.

2. Caminho metodológico

O caminho metodológico priorizado justifica a preocupação com a temática escolhida e a contribuição para o processo de investigação da relação teoria-prática na formação de professores do Curso de Letras da UEPA - Campus da Vigia, visto que uma universidade, situada no contexto amazônico, guarda inúmeros desafios a serem superados e espera pela implementação de políticas públicas que de forma sistemática amenizem a fragilidade educacional paraense em relação à Educação Básica e Superior.

A opção por estudar a instituição que trabalho e estudo não tem a finalidade de avaliação, mas se justifica pela referência que esta ocupa no estado do Pará, por ser uma instituição de formação de professores para a Educação Básica e pela relevância de estudarmos o que está próximo de nós, de nossa realidade.

Uma das possibilidades de se alcançar estudos e dados confiáveis é por meio da pesquisa científica que se destaca como uma atividade de indagação e construção da realidade, vinculando pensamento e ação (MINAYO, 2007). De tal forma, optamos pela utilização de pressupostos qualitativos, ricos em pormenores, universo de significados, crenças, valores e atitudes entendidas como parte da realidade social e que, portanto, não consiste em um conjunto de dados isolados.

Com relação à pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006) assevera que os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa discordam de um padrão único de pesquisa

para todas as ciências, reforçando a ideia de que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – e que, portanto torna-se inviável conduzir-se pelo paradigma das ciências da natureza, ditado por processos quantificáveis.

De forma explicativa, o autor destaca ainda que na abordagem qualitativa:

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Para Flick (2004), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e práticas de pesquisa. Segundo o autor, os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida, assim como a variedade de abordagens distintas que são oriundas de diferentes linhas de desenvolvimento dessa abordagem de pesquisa. Por sua vez, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) adotam como características da pesquisa qualitativa: pesquisa eminentemente exploratória que não deve exigir hipóteses prévias e nem categorias rígidas de análise, permitindo ao pesquisador tomar decisões no decorrer do estudo, além de possibilitar uma teorização em conformidade com os dados e preocupar-se com o particular.

Na pesquisa qualitativa, as reflexões do pesquisador sobre as suas ações, sentimentos, impressões e observações no campo se fazem conhecer por meio do seu relato e, por isso, tornam-se dados de si mesmos e se não realizado de maneira cuidadosa pode comprometer os resultados, daí a importância de se registrar/documentar em diários de pesquisa ou protocolos de contexto (FLICK, 2004).

Laville e Dionne (1999, p. 35) consideram que, em se tratando da investigação qualitativa em educação, podemos conceituá-la como aquela cuja metodologia “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Nesse sentido, quando se trata de abordar a pesquisa em relação ao ensino, a escola e seus problemas, Lüdke e André (1986, p. 36) afirmam:

[...] toda essa vasta rede de assuntos que entra no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais e alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. Será preferível e mesmo aconselhável o

uso de um roteiro que guie a entrevista por meio dos tópicos principais a serem descobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

Como o objeto de estudo concentrou-se na relação teoria-prática do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA - Campus da Vigia, enfatizando um caso particular de formação de professores optamos por realizar um Estudo de Caso. Por meio deste estudo, visamos coletar e registrar os respectivos dados com a finalidade de elaborar uma pesquisa crítica e analítica para identificar uma formação específica no estado do Pará.

O estudo de caso é uma modalidade da pesquisa qualitativa que surgiu na psicologia como forma de análise de um caso individual de certa patologia. Nas Ciências Sociais, constitui-se em uma expressão da pesquisa educacional. A utilização do estudo de caso na educação contribui para a compreensão da prática educacional, possibilitando ao pesquisador introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, interagindo com elas. Nesse sentido, ao fazer uso das estratégias desse método:

[...] Ao longo da pesquisa o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo, tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, [...] construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. Os elementos imprevistos [...] podem obrigar a reexaminar alguns aspectos da teoria que sustenta a investigação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156).

Yin (2005, p. 20) revela que esse método contribui para responder as questões como e porque, ou seja, trata de questões explicativas de uma dada realidade, revelando a multiplicidade de aspectos de uma unidade significativa. Dessa maneira, o autor apresenta quatro aplicações para o método do Estudo de Caso:

- Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos surveys ou pelas estratégias experimentais;
- Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada;
- Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Tendo em vista alcançar os objetivos da pesquisa já anunciados, escolhemos como instrumento de produção de dados a aplicação de questionários¹³ e a entrevista semi-estruturada coletiva e individual¹⁴. O questionário foi escolhido para iniciar a fase da recolha de dados da pesquisa porque nos daria informações socioeconômicas dos sujeitos, alunos e professores. Em seguida, em razão da necessidade de obtermos elementos necessários para análise da relação ou dicotomia teoria-prática realizamos as entrevistas semi-estruturadas.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) destacam que as entrevistas semi-estruturadas são apropriadas para “[...] recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Assim, para depreender as concepções, intenções, caminhos e percepções a respeito da relação teoria-prática, contamos com 13 (treze) sujeitos para compor a coleta dos dados.

Em relação aos docentes, oito (8) foram selecionados, mas apenas cinco (5) aceitaram participar da pesquisa. Os que não aceitaram alegaram não querer comprometer-se, pois pertencem ao quadro de funcionários temporários do Estado, assim como disseram estar muito ocupados. Os critérios adotados para esta seleção foram: o professor ter ministrado mais de duas disciplinas para a turma porque assim os procedimentos teórico-metodológicos ficariam mais explícitos e ministrarem diferentes disciplinas do currículo, pois pretendemos nos afastar da concepção arraigada na comunidade acadêmica de que o Estágio Supervisionado é o único responsável por atividades práticas.

É importante enfatizar que os professores que pertencem à interiorização não ministram exclusivamente uma ou duas disciplinas, pois em razão da carência de professores, eles são lotados em vários municípios, obedecendo tão somente três eixos: disciplinas da linguística, disciplinas de língua portuguesa e disciplinas literárias. Assim, os professores – sujeitos de nossa pesquisa – ministram diferentes disciplinas. Para efeito de compreensão da área de cada um, temos: dois professores pertencem ao eixo das disciplinas literárias; dois ministram tanto disciplinas da linguística quanto da língua portuguesa e o outro é do eixo linguístico. Temos ciência que um número mais abrangente de professores poderia trazer mais possibilidades de reflexão, entretanto, observamos que a recusa em participar da pesquisa revela que o medo e/ou receio de represálias ainda é presente em nossa realidade.

¹³ Ver roteiro de questionário utilizado com os sujeitos no Apêndice A e B.

¹⁴ Ver roteiro de entrevistas individual e coletiva nos Apêndice C e D.

Em relação aos alunos, selecionamos uma turma do 4º ano do Curso de Licenciatura em Letras, do período noturno, da Vigia, tendo em vista que, por estarem ao final desse percurso acadêmico (a turma concluirá em Janeiro de 2010) poderiam nos possibilitar dados confiáveis a partir da experiência vivida no decorrer dessa formação. Dos vinte e quatro (24) alunos da turma, selecionamos oito (8) que aceitaram participar da pesquisa. A seleção obedeceu aos seguintes critérios:

a) em relação à quantidade, tomamos como referência a divisão do curso em semestres, assim cada aluno representa, simbolicamente, um semestre do curso, como o tempo mínimo de conclusão são oito semestres temos então oito sujeitos-alunos;

b) mediante informações da coordenação do curso, obtivemos os nomes de alunos que durante o curso foram participativos em atividades acadêmicas e se posicionaram de forma crítica ao desenvolvimento do curso;

c) os que mostraram inquietações e proposições no decorrer das atividades curriculares em relação à formação de professores e ao desenvolvimento do curso naquele município.

A primeira fase da coleta de dados foi a aplicação de questionários relativos às condições socioeconômicas dos sujeitos, pois consideramos que nossas escolhas e práticas pessoais e profissionais são muitas vezes conduzidas pela história social e econômica de cada um. Em razão da dificuldade em reunir todos os sujeitos para a aplicação do questionário, resolvemos distribuí-los individualmente para cada um. No caso dos alunos, pedimos que estes chegassem, ao campus da UEPA na Vigia, uma hora antes da aula para que pudessem respondê-lo. Essa etapa durou dois dias porque nem todos chegaram no horário combinado. Com os professores, aplicamos dois questionários em Vigia, pois estes estavam ministrando disciplinas naquele período e os outros três questionários foram aplicados separadamente na residência de cada professor.

Com os alunos realizamos um grupo focal, em razão de todos estarem em Vigia, cursando disciplinas. Quando os convidamos para participar da pesquisa nos disseram que ficavam muito felizes e satisfeitos por saberem que podiam contribuir com os conhecimentos que possuem. Além do que se sentiram valorizados porque, segundo eles, geralmente os alunos da interiorização são vistos a margem dos alunos que cursam o Ensino Superior na capital do estado. Assim, a entrevista coletiva durou cerca de quatro horas. As perguntas eram feitas e cada um aleatoriamente ia fazendo suas considerações. Houve momentos de intensos debates, de concordância e discordância das ideias. Sentimos a alegria, a revolta, a tristeza, a satisfação e a esperança em suas falas.

Em relação aos professores, a produção dos dados foi desenvolvida de forma individual, pois devido seus compromissos profissionais se realizarem em vários municípios só conseguimos entrevistá-los em períodos diferentes, como: dois (2) em Vigia, um (1) no Campus do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE-UEPA), em Belém e dois (2) em suas residências. As entrevistas foram gravadas, realizadas por cerca de três horas cada uma, e em um ritmo de conversa bem tranquilo.

Como já nos conhecemos há anos, nos sentimos bem à vontade, o gravador de áudio nem parecia estar presente, pois em nenhum momento houve constrangimento e timidez. As experiências pessoais e profissionais foram relatadas e à medida que eram levantadas as questões, íamos conversando. Sempre atentos, observamos os gestos de satisfação dos docentes em trabalharem com a formação de professores no ensino superior, a indignação com a falta de políticas públicas para a interiorização no estado do Pará, a saudade dos familiares quando estão ministrando disciplinas em municípios mais afastados de Belém, a recordação de atividades que realizaram e marcaram a formação dos alunos; enfim, as entrevistas foram momentos de trocas e aprendizagem.

Com o intuito de ampliar a compreensão dos dados, sentimos a necessidade de uma breve apresentação dos sujeitos. Adotamos informações gerais dos dois grupos: professores e alunos.

A princípio, informamos que todos os sujeitos professores são do sexo feminino. Em relação às condições socioeconômicas, todas têm renda familiar em torno de dois a quatro salários mínimos. Três delas têm filhos (duas com filhos com idade inferior a dezoito anos), tendo que deixá-los aos cuidados de outro membro da família quando viajam para ministrarem aulas. As outras duas não possuem filhos.

Quanto à formação acadêmica todas se formaram em um Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação Língua Portuguesa. Três (3) fizeram a Graduação na UFPA, no período de 1999 a 2004 e Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Linguísticos e Literários em 2004, uma delas está cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos também na UFPA; uma (1) cursou Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol na Universidade da Amazônia (UNAMA), de 1998 a 2001 e fez Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Linguísticos e Análise Literária, na UEPA; e a última professora pediu que os dados relativos à sua formação não fossem expostos.

Quanto à atividade profissional, quatro (4) estão trabalhando como docentes há mais de três (3) anos na UEPA e uma (1) há um (1) ano. Todas afirmam conhecer o projeto de

interiorização da Instituição desenvolvido pelos campi do interior do Estado do Pará, sendo que quatro (4) pertencem ao quadro de funcionários temporários do governo do Estado do Pará e uma (1) é efetiva, estando em fase de estágio probatório.

Em relação aos alunos, temos um quadro diversificado. Dos oito entrevistados, apenas três são nascidos e criados em Vigia. O restante pertence a outros municípios da região nordeste do Estado. O fato de estarem cursando uma graduação em outra cidade é devido a proximidade desta com a sua cidade natal; em razão de no seu município não ter um campus de uma universidade e também, segundo eles, porque o vestibular nesse campus para o Curso de Licenciatura em Letras apresenta pouca concorrência.

Todos os alunos, com exceção de uma, estudaram o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e os oito estão cursando o Ensino Superior pela primeira vez; quatro trabalham, sendo que apenas uma já exerce a docência e os outros exercem profissões, como: agente de saúde, vendedor autônomo e estagiário. Embora quatro trabalhem, todos contam com a ajuda financeira dos pais ou de outro membro da família para custearem seus estudos.

Cinco (5) alunos escolheram o Curso de Letras porque pensavam cursar uma licenciatura e língua portuguesa, devido à afinidade com tais estudos. Enquanto que dois (2) escolheram porque já residiam em Vigia e um (1) por falta de opção.

Com a relação à condição socioeconômica, sete (7) alunos têm renda familiar em torno de um (1) a três (3) salários mínimos e um (1) de quatro (4) a seis (6) salários. A faixa etária dos oito sujeitos está entre vinte (20) e trinta (30) anos, apenas uma (1) aluna tem filhos e é casada. Essas informações a respeito dos sujeitos contribuem para a compreensão das discussões realizadas no decorrer da dissertação.

Nas entrevistas, cada sujeito foi informado a respeito do estudo e quais seus objetivos. Foram informados da gravação em áudio e que, se autorizadas, seriam utilizadas para análise e elaboração da dissertação.

Perguntamos a respeito da autorização e utilização dos dados obtidos e de que forma gostariam que fossem identificados. Todos preferiram o anonimato. Para respeitar a decisão dos sujeitos e os critérios éticos, daqui em diante quando nos referirmos as falas dos sujeitos referenciaremos da seguinte forma: P1; P2; P3; P4 e P5, para os professores; e A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8, para os alunos.

Como garantia da fidelidade das informações foram entregues a cada sujeito uma cópia da transcrição de suas falas e assinado um documento de autorização do uso destas.

Queremos deixar claro ao leitor que, enquanto recurso metodológico e, até por uma tendência em desenvolvimento na pesquisa educacional, optamos por não redigir uma seção exclusiva de referencial teórico e outras com o resultado e análise dos dados. Nossa escolha buscou priorizar uma produção que desse unidade a análise ao não fragmentar os referenciais teóricos dos dados de pesquisa, mas que na medida da leitura, os interlocutores possam ter clareza da realidade pesquisada interrelacionando-a as escolhas teóricas. Por isso, os dados estão presentes e analisados no decorrer de cada seção que compõem a dissertação. Desejamos deixar evidente também que a pesquisa científica trabalha com o objetivo de compreender os problemas constatados, tendo em vista contribuir para a construção de novas realidades e não de censurar posturas, atitudes e práticas.

A despeito das escolhas em relação às etapas de desenvolvimento desta dissertação, apresentamos, de forma sintética, os caminhos percorridos: inicialmente realizamos uma fase exploratória de revisão bibliográfica e investida no campo de pesquisa. Nesse momento, houve a leitura de referenciais teóricos sobre a formação de professores concomitante a formação de professores de Língua Portuguesa; os desafios e perspectivas dessa formação e o papel da universidade em relação aos cursos de licenciatura e, em especial, ao de Letras. Em relação ao campo de pesquisa foram realizados os primeiros contatos com os possíveis sujeitos: professores e alunos do Curso de Letras - Campus Vigia. Essa etapa permeou todas as outras fases da investigação porque, de maneira sistemática, os referenciais reportavam-se a cada seção planejada e realizada.

Na segunda fase foi desenvolvida a pesquisa de campo. No primeiro momento houve a coleta de dados por meio da aplicação de questionários aos professores e alunos do Curso de Letras da Vigia para obter informações quanto ao perfil socioeconômico. Em seguida realizamos entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de obter dados sobre a relação teoria-prática. Esta etapa foi organizada em vários encontros: com os professores, conseguimos obter nossos dados por meio de três encontros em dias alternados, pois à medida que íamos realizando as transcrições e as análises, sentíamos a necessidade de novamente esclarecermos algumas ideias. Em relação aos alunos tivemos um encontro coletivo, e mais dois para 'clarear' e buscar mais detalhes dos depoimentos.

A última etapa correspondeu à organização, classificação e análise dos dados. O trabalho de análise de dados é árduo e exige refinamento para que não haja distorção dos fatos, haja vista que a pesquisa qualitativa envolve subjetividades. Dessa forma, os dados foram organizados, inicialmente, em quadros por questões com o intuito de se obter um

mapeamento geral das respostas. Após a construção desses quadros, identificamos falas frequentes, convergentes, divergentes, contraditórias e silenciadas as quais possibilitaram a construção de um novo quadro, cujos eixos temáticos de análise foram emergindo, sendo, a partir de então, possível reorganizar o quadro teórico-metodológico da pesquisa com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos.

Nessa fase, realizamos muitas leituras dos dados obtidos com a finalidade de apreendermos os sentidos, contradições e inferências das concepções de cada sujeito, logo adotamos como opção de análise a técnica de análise de conteúdo com técnica categorial temática, recorrendo aos estudos de Bardin (2004). Os eixos temáticos de análises identificados, portanto, são oriundos da investigação empírica, assim constituídos: a formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, Campi Vigia; os movimentos pedagógicos e a relação teoria-prática: da produção do conhecimento à transposição didática e a relação teoria-prática nas vozes de alunos e professores do Curso de Letras da UEPA, da Vigia.

O percurso realizado durante a pesquisa permitiu a organização desta dissertação em três seções. Na seção introdutória, denominada Os Caminhos da Pesquisa e o Método de Estudo, trilhamos um caminho que demonstra a gênese do estudo; os elementos que conduziram a escolha do problema; os objetivos; o método e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. E, por fim, traçamos o modo de desenvolvimento da pesquisa. Todas as etapas são organizadas a partir do referencial que sustenta nossas opções teórico-metodológicas.

Na primeira seção, intitulada A Formação de professores e o Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará, traça uma breve reflexão da formação de professores, especificamente, de Língua Portuguesa, fazemos um paralelo entre a função da universidade ao longo dos anos e o curso de letras e, por último situa o projeto de interiorização da Universidade do Estado do Pará bem como o do Curso de Licenciatura em Letras, da Vigia.

Na segunda seção, nomeada A relação teoria-prática no Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa: dificuldades e possibilidades, identificamos as marcas pedagógicas em que se caracteriza a indissociabilidade ou a dicotomia da relação teoria-prática e analisamos o par teoria-prática na voz de alunos e professores do curso supra-citado.

Por último, trazemos as considerações finais que, longe de constituírem conclusões, apresentam uma breve retrospectiva sobre meu exercício na docência, os dois motivos que me

conduziram à análise da relação teoria-prática na formação de professores de língua portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará, Campus da Vigia e os principais achados da pesquisa.

SEÇÃO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-CAMPUS DA VIGIA

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder as demandas que os contextos lhes colocam.

(PIMENTA, 2008, p. 37-38).

Conforme apresentado, o objeto de estudo desta dissertação é a relação teoria-prática no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus da Vigia. Para tanto, esta seção foi organizada no sentido de traçar uma breve reflexão da formação de professores, especificamente, de Língua Portuguesa; abordar a função da universidade ao longo dos anos e do curso de letras, além de situar o projeto de interiorização da Universidade do Estado do Pará, bem como o do Curso de Licenciatura em Letras, da Vigia.

1.1 Desafios e perspectivas na formação de professores

As inúmeras pesquisas em educação que se desenvolvem no Brasil, de maneira pontual ou não, têm focalizado a formação de professores envolta, muitas vezes, em uma perspectiva de apontar seus limites e/ou necessidades de mudanças. Isso porque ao longo do tempo, a profissão docente por se tornar mais complexa - em razão do contexto econômico, político e social premido pelo desenvolvimento científico e tecnológico - acabou sendo responsabilizada pelos baixos índices de aproveitamento escolar de nossos alunos. Nesse sentido, refletir sobre a formação de professores e os desdobramentos para a docência tem sido frequente no contexto das pesquisas educacionais.

Conseqüentemente, a produção de trabalhos investigativos¹⁵ tem levantado propostas alternativas e ações de como e o quê se deve priorizar quando se busca melhorias na educação brasileira. A necessidade de melhorar o exercício da docência resulta, em grande medida, de determinadas atividades e posturas de alguns docentes e discentes que ponderam sobre a qualidade do processo de ensinar e aprender, haja vista que, apesar do discurso postular a

¹⁵ Encontros e Reuniões da Associação pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) são espaços de discussão de pesquisas realizadas a respeito da Formação de Professores.

respeito da democratização da educação, pouco se percebe os espaços escolares abertos a possibilidades de transformação social dos sujeitos.

A despeito desses fatores, pesquisadores e estudiosos têm ampliado as discussões sobre a formação inicial e continuada de docentes, propondo diferentes alternativas para a compreensão do contexto educacional, a partir de e em relação aos determinantes históricos e político-sociais que a condicionam.

Convém ressaltar que o professor não é o principal responsável pela transformação da sociedade e dos indivíduos na contemporaneidade. Mas, assume significativa importância, devido sua função imprimir o princípio formativo de comprometimento com o coletivo e de reflexão a respeito do seu saber, do seu fazer e seu saber-fazer.

Em meio aos estudos e pesquisas há a particular atenção a formação inicial que tem sido alvo de inúmeras críticas em relação às práticas formativas. Nesse sentido, Nunes (2002, p.35) discorre sobre as fragilidades e limitações dessa etapa:

[...] Os cursos de formação inicial de professores quer sejam no âmbito do Ensino Médio, quer sejam no Ensino Superior, têm como objetivo produzir a profissão docente, habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Entretanto são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o para teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica ineficiente e precária devido a formação recebida.

Provavelmente, as críticas apontadas por Nunes (2002) se fazem presentes em muitos cursos de formação de professores ofertados por várias Universidades, Faculdades e Instituições de Ensino Superior (IES) que, no intuito de oferecer e expandir a formação, reproduzem práticas formativas que geram o insucesso escolar.

Nessa perspectiva, fazemos um recorte teórico, nos movimentos que vêm se configurando os estudos da formação de professores. Assim, na tentativa de compreender aspectos teóricos sobre a emergência da temática, tomamos como referenciais estudiosos,

como: Garcia (1999); Ribeiro (2004); Pereira (2006); Sacristán e Pérez Gomes (2000), Schon (1983), Ghedin (2004), Pimenta (2005), dentre outros que estabelecem significativas contribuições aos desafios e perspectivas da formação de professores.

Para iniciarmos a reflexão, cremos ser indispensável adotarmos uma concepção de formação de professores, tendo em vista, a multiplicidade de teóricos que definem à luz de seus estudos, diferentes conceitos. Tal escolha visa contemplar a discussão ao alcance dos objetivos propostos.

Como fazer ciência é fazer pesquisa e escolher opções teórico-metodológicas, preferimos nos distanciar de definições que considerem a formação de professores um processo de desenvolvimento destinado ao treinamento, ao fabricar, dar forma a algo ou ao aprendizado de técnicas para o ofício artesanal de ensinar. Assim, optamos considerar a formação um processo inicial, continuado e coletivo de construção docente, comprometido tecnicamente e politicamente com perspectivas emergentes e emancipatórias dos indivíduos.

Diante, portanto, das diversas tendências e perspectivas para a formação de professores, Garcia (1999, p. 26) adota o seguinte conceito:

[...] A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e distorções, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, tratar da formação de professores, com a perspectiva de construir um alicerce que contribua para a superação de práticas pedagógicas obsoletas, incide em mudanças nos princípios da própria formação de professores. Parafraseando Ribeiro (2004, p. 117-126), apontamos dez princípios que podem dar sustentação para programas de formação:

1) A formação de professores é interação e dinamismo – compreender a formação de professores, como um espaço de multiplicidade de caminhos que permite oportunizar professores e alunos a vivenciar uma ação pedagógica de reflexão dos pares, tem sido uma busca incessante dos protagonistas envolvidos nos espaços de formação porque há a necessidade de buscar caminhos para a descoberta, para o novo. No entanto, pouco temos visto essa realidade, uma vez que ainda sentimos a presença de modelos de formação que funcionam como pista de ‘mão única’ em que se intimida o aluno com formas de poder e

controle que apenas legitima um conhecimento já produzido, submetendo-o a propostas previamente estabelecidas.

2) Professor: eixo central da transformação na escola – na atualidade pouco se duvida da necessidade de se configurar uma mudança no espaço escolar. Essa mudança envolve as várias esferas da escola, mas perpassa indiscutivelmente pela figura do professor que, mediante a realidade, precisa adotar a postura de um sujeito que está para além de um instrumentalizador de conhecimentos do senso comum. O comprometimento do professor está na articulação de um pensar que envolve a capacidade de reflexão e a consciência de que assume o papel de agente que desenvolve atividades de formação em busca de autonomia da escola e do aluno.

3) Estágios como espaços de troca – o convívio de professores com professores é um importante caminho para a aprendizagem e possibilidades de encontrar respostas para seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a escola necessita compor-se como espaço de trocas e de formação ampliando-se para a troca de experiências e tampouco se restringindo a aplicação de saberes e conhecimentos obtidos em pesquisas educacionais. Finalmente, tal princípio pode contribuir para uma maior e positiva integração dos centros de formação e das escolas de ensino básico.

4) Professores formam-se durante a vida, inclusive nos cursos de formação – a escola de qualidade, democrática e inclusiva que almejamos depende em muito dos caminhos percorridos por aqueles que fazem parte dela. Esses protagonistas formam-se em espaços universitários de forma sistematizada e ao longo de sua própria vida, mediante o acúmulo de experiências, legitimando e reafirmando as certezas e dúvidas.

5) Dar condições de agir transformando – ao professor é designado o poder da transformação, embora o Poder Público tenha sua parcela de obrigatoriedade com a sociedade. Os obstáculos não podem impedir a atuação do professor porque render-se a eles é não acreditar na mudança. Ribeiro (2004, p.123) destaca:

[...] Cabe a nós, formadores de formadores, pensar e agir numa formação que possibilite e instrumentalize o professor a ser, de fato, autor e ator da sua própria transformação, considerando cada um a sua própria realidade, momento e espaço.

6) Meu aluno ensina como eu o ensinei – o exercício da docência implica reflexão sobre nossas posturas e ações realizadas no espaço de aprendizagem. Aos alunos, os professores são referenciais para sua formação. Como docentes, ensinamos não somente

aportes teóricos, mas as estratégias, a sabedoria, o saber lidar com todos e com a diversidade. A prática dos alunos é, muitas vezes, o reflexo, de nossas práticas qualificadas ou não.

7) Lista de ingredientes: independência, autonomia e liberdade – como formar a independência, autonomia e liberdade? Essas três atitudes fazem o diferencial na formação de professores para o mundo que está aí. Modelos corretos de metodologias e conteúdos não existem. Na verdade, desenvolver essas atitudes implica uma formação de professores que motive o pensar rápido e a busca por soluções e inovações.

8) Maleabilidade e flexibilidade: pilares da construção escolar – diante da diversidade social e cultural em que vivemos, diversificar as possibilidades de formação é uma necessidade. Necessidade de formarmos agentes de transformação social que agirão no futuro. No entanto, essa formação só ocorrerá quando despertamos em nós mesmos a paixão pela ação de formar (RIBEIRO, 2004) e, conseqüentemente, atingirá os formandos. A possibilidade de alternar modelos de formação permite a convivência com outras formas de aprender e ensinar que não são somente a nossa.

9) A teoria, a prática – e a nossa prática – em nossas discussões a respeito da formação de professores muito nos preocupamos com políticas de educação, avaliação, didática e currículos, mas tampouco nos deixamos pensar e agir sobre nossa prática. Ela permanece, muitas vezes, sendo realizada por meio das repetições e repasse de conteúdos para serem memorizados, reafirmando práticas reducionistas de produção do conhecimento.

Realizar mudanças pressupõe assumirmos a postura de que a apropriação do conhecimento é feita a partir da reflexão de problemas reais, da relação teoria-prática, aceitando que os conhecimentos são provisórios, pois fazem parte de um processo. Se implementarmos na formação de professores tais atitudes, decerto contribuiremos para a construção de sujeitos mais realizados e felizes.

10) A educação é, antes de mais nada, pura arte – a formação que tem como um de seus princípios tornar o aluno mais humano, livre, liberto, autônomo e independente necessita de professores com olhar aguçado para observar que as situações de ensino-aprendizagem nos apresentam várias possibilidades de ação, haja vista a necessidade do professor de explorar sua criatividade, viabilizando uma prática pedagógica dinâmica e significativa.

Os princípios referenciados longe de se constituírem receitas e/ou modelos absolutos para a formação de professores contribuem no sentido de se repensar estratégias e ações que possam mapear habilidades para a atuação docente. Dessa forma, os princípios propostos nos oportunizam um olhar direcionado para as perspectivas da formação de professores, do fazer

profissional e dos espaços de formação. Acreditamos então que em virtude das reestruturações político-pedagógicas que as IES vêm realizando em cursos de formação de professores é necessário que princípios sejam discutidos e viabilizados. No entanto, compreender as perspectivas pressupõe entendermos a trajetória da formação docente, para tal utilizamos o contexto histórico brasileiro que expressam as mudanças e exigências do exercício do magistério.

Na década de 1970, período de configuração da desvalorização e descaracterização da docência, a formação de professores esteve centralizada na dimensão técnica do ensino. Pereira (2006) discorre que ao professor cabia a função de organizador dos elementos que compunham o processo ensino-aprendizagem, que deveriam ser planejados de forma rigorosa com a finalidade de garantir resultados eficazes de cunho instrumental. Esse modelo perdurou até os últimos anos da década de 70 quando iniciaram os estudos que visavam superar tal paradigma, que objetivou entender as questões educacionais a partir de determinantes históricos e político-sociais.

Para Contreras (2002, p. 90-91), no modelo de racionalidade técnica:

[...] A prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir efeitos ou resultados desejados.

Por volta da década de 1980, o debate sobre a formação de professores volta-se para dois eixos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança de paradigma representou, na formação de professores, a busca e superação da sociedade brasileira ao autoritarismo presente desde 1964 e o caminho para a redemocratização do país. Nesse período, a educação brasileira enfrentava um momento de crise do mesmo modo os professores lutavam por melhores condições de trabalho e salários dignos.

Gadotti (1987, p.12), em referência ao período anterior a década de 80, chamava atenção a respeito da educação brasileira, apontando que:

[...] A deteriorização da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro - a sua finalidade- provém da quantidade e não da qualidade. Ele transformou a “educação em mercadoria”, sujeita a lei do capital, da oferta e da procura, como uma mercadoria qualquer. Incentivou a “privatização do ensino” e da cultura porque não interessa ao capital investir

em educação por meio do Estado, visto que pode utilizar os eventuais recursos destinados à educação para empreendimentos de retorno mais imediato.

Esse quadro de deteriorização da educação, segundo Pereira (2006), ocorreu em virtude da realidade educacional de expansão da rede de ensino, mediante o número de escolas e vagas ofertadas ao final dos anos de 60 e início da década de 70. No entanto, o crescimento quantitativo não foi seguido pela qualidade porque, paradoxalmente, enquanto o governo exclamava o discurso da valorização da educação na prática havia uma significativa redução dos recursos financeiros.

Pereira (2006) explica que a crescente demanda de escolas e alunos exigiu a inserção de mais professores no mercado. Para suprir a necessidade, duas estratégias foram lançadas: o ensino superior privado iniciou um processo de expansão, por meio da criação indiscriminada de cursos de licenciatura em faculdades isoladas e a outra foi a permissão do exercício da docência por pessoas não habilitadas.

A partir desse contexto, visualizamos um quadro de desvalorização e descaracterização do trabalho docente presente até hoje em nossa sociedade, haja vista a circunstância em que se encontram os docentes a respeito da mudança de função que ocorre em suas atividades e repercutindo como um dos determinantes do fracasso escolar.

A despeito dessa mudança Oliveira (2004, p.1132) declara:

[...] O professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Passado os primeiros anos da década de 1980, a dimensão técnica é assumida novamente com veemência no discurso da formação docente. Propagava-se a necessidade de uma formação que envolvesse o conhecimento específico de determinado campo, assim como o pedagógico. Santos (1992, p.138) discorre que “[...] foi colocada a questão da competência técnica como condição necessária para o educador assumir um compromisso político”.

Entendemos que um ensino que priorize tão somente a dimensão técnica, visa uma prática repetitiva e reprodutiva em que os resultados estão previamente definidos, reduzindo a educação a habilidades e regras que devem ser seguidas. Esse modelo posiciona-se de

encontro a uma perspectiva prática que tem sido a abordagem mais aceita no contexto atual acerca da formação de professores.

Para Sacristán e Pérez Gomes (2000), na perspectiva prática, a formação se baseia na aprendizagem da prática para a prática e a partir da prática. O ensino é visto como uma atividade complexa em que o profissional se confronta com situações complexas, singulares, imprevisíveis e conflitantes. A superação dessas situações ocorre a partir de uma reflexão sistemática sobre a prática.

A respeito das atividades desenvolvidas por um profissional prático, os autores discorrem:

A vida de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que ativa e elabora durante sua própria intervenção. O professor/a, sob pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma, valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicitar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua crença consiste em uma vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semi-automático, uma vez consolidado no pensamento do professor/a (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 2000, p. 369).

Assim, a perspectiva prática é subdividida em duas abordagens:

1) A abordagem tradicional – nessa perspectiva, a formação de professores consiste no aprendizado da arte de ensinar. O conhecimento é acumulado por processos de tentativas e erros. Nesse paradigma há a separação entre teoria e prática, sendo a prática considerada o elemento mais importante no processo de formação, isto porque, nessa abordagem, a competência de um professor é observável em sua prática. Logo, a formação do professor acontece de forma passiva, reproduzindo os vícios, os obstáculos e os preconceitos impostos pela instituição escolar.

2) Prática Reflexiva – nesse enfoque, os professores analisam e interpretam sua própria atividade docente quando enfrentam problemas complexos no dia a dia da sala de aula. Segundo Sacristán e Pérez Gomes (2000), os docentes entendem a necessidade dessa reflexão como possibilidade de compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual; como enfrentam situações incertas e duvidosas; como elaboram e modificam suas ações; testam novas formas de ação; utilizam técnicas e instrumentos; e como reiventam novas estratégias, procedimentos e recursos, no sentido de transformar seu saber-fazer a partir das demandas do meio.

A virada da década de 80 para 90 muda o foco da formação de professores que se volta para a compreensão dos estudos em torno do professor pesquisador e da formação do profissional reflexivo.

Para a dissertação, enfatizamos as ideias difundidas pelo pensamento da prática reflexiva que teve como principal estudioso Schön (1983), que propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento. Para a compreensão deste estudo é necessário estabelecer a distinção entre os três conceitos propostos pelas ideias do autor: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação consiste no conhecimento implícito, que é mobilizado no dia a dia pelos profissionais, mas que não se configura como suficiente para suprir o desafio das situações presentes na ação do cotidiano. Frequentemente, pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos, agimos sem um processo de reflexão sistematizado e nos aproximamos de uma análise racional que se caracteriza pela imediatez, dominada pelas circunstâncias espaciais, temporais e sociais do cenário atuante.

A reflexão na ação é um conhecimento de grande importância na formação de professores porque representa um momento de interação entre os profissionais e as situações novas que extrapolam a rotina. É o momento em que se pode criar, formular novas alternativas de atuação, confirmando ou contestando os esquemas prévios. Sacristán e Pérez Gomes (2000) argumentam que a reflexão na ação implica refletir sobre o conhecimento na ação, caracterizando-o como um processo em que ocorrem ao mesmo tempo o conhecimento profissional e a experiência da prática.

Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação configura-se pelo diálogo e análise e várias teorias a respeito de um problema que se realiza posteriormente aos momentos de ação. Abre perspectivas para a valorização da pesquisa porque, o conhecimento prático, liberto das construções e demandas da própria prática, pode aplicar de forma sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise a compreensão e valorização da reconstrução de sua prática (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 2000).

Com relação aos componentes discutidos, Pimenta (2005, p.19-20) pensa:

O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o

que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam e situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação (grifos da autora).

Nesse contexto, importa compreender que todos estes processos estão intrinsecamente vinculados, pois se complementam na perspectiva de garantir uma intervenção prática eficaz. Para Ghedin (2004), o processo formativo, fundado na reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, dá a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e pela construção de seu saber.

Embora as perspectivas apresentadas sejam uma tendência a se efetivar, a trajetória das concepções e políticas de formação de professores tem nos mostrado um processo histórico de desvalorização desses profissionais que recai, obviamente, nas atividades desenvolvidas em sala de aula. O contexto que contribui para esse fim é a precariedade nas condições de trabalho, os baixos salários, a falta de incentivo à valorização do magistério, dentre outros.

Assim, pensamos que o desafio da formação de professores está em construir um espaço de análise crítica que permita a sociedade outro olhar para a formação de docentes. De forma, a contemplar um compromisso com a responsabilidade social, econômica, política, tecnológica e cultural, criando novas formas de participação e intervenção na realidade.

1.2 A universidade e a formação de professores de língua portuguesa

Desde a criação da universidade entender as questões educacionais, priorizadas no Ensino Superior, é necessário para se compreender os entremeios da formação profissional. Nesse sentido, priorizamos inicialmente uma inserção no contexto histórico da criação das universidades. Posteriormente, focalizamos de que modo a universidade se articula na formação do professor de língua portuguesa.

Santos Filho (2000) aponta que a história do pensamento ocidental pode ser dividida em três megaparadigmas: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. A fase pré-moderna vai até aproximadamente o século XVIII e caracteriza-se pela invenção da universidade. Tal

período é marcado pelo poder da religião, mais especificamente, o Cristianismo que exerceu influência na vida pública e particular das pessoas. Dessa forma, a sociedade era submissa aos valores e imposições da Igreja que exercia autonomia no pensamento e modo de vida de cada um.

Assim, nasce a universidade marcada pelo domínio da Igreja que dominava e restringia o pensamento e a pesquisa. Essa postura é oriunda do autoritarismo exercido pelo poder religioso que, por meio dos seus dogmas teológicos, impunha os ensinamentos para a época. A Igreja considerava-se a educadora da humanidade, a missão assumida por ela: “*Ite et docete, ide e ensinai*” (SANTOS FILHO, 2000, p.18) era o seu lema. Sob tal paradigma, a universidade sem autonomia e liberdade restringe-se a tarefas bastante limitadas.

O conhecimento no período pré-moderno restringia-se ao saber clássico do mundo greco-romano. Com o currículo simples e reduzido, a Faculdade de Artes era composta por duas áreas: as Letras e as Ciências – o Trivium e o Quadrivium, as artes verbales e reales. Às Letras cabiam o ensino da gramática, retórica e dialética enquanto que às Ciências a aritmética, geometria, astronomia e música.

Além da Faculdade de Artes, a universidade medieval também dispunha de três faculdades profissionais superiores de: Medicina, Direito e Teologia. A entrada nessas faculdades só era possível, depois de concluído o curso da Faculdade de Artes.

Em termos gerais, Santos Filho (2000, p. 21) discorre que:

Com um currículo simples e recursos limitados, a universidade medieval respondeu satisfatoriamente às necessidades sociais básicas de seu tempo e permaneceu com esta estrutura e currículo, sem mudanças substanciais, desde suas origens até o século XVIII.

A partir do século XVIII, os movimentos da Renascença, Reforma e Contra-Reforma inauguram outro momento na história: a fase moderna que traz consigo o desenvolvimento da ciência moderna. Nesse período há consolidação de três novas crenças: a crença no progresso, em universais e no princípio da regularidade na natureza e na sociedade. Essas crenças promovem uma nova mentalidade no desenvolvimento da humanidade que admite um mundo objetivo, com visão linear, uniforme, orgânica e harmônica. No entanto, a partir do século XIX, a ciência moderna assume uma visão de progresso evolutivo e dinâmico, adotando a razão como a nova religião e o princípio que regula a vida.

Com a modernidade, o conhecimento passa a valorizar o pragmatismo - a visão utilitária, útil e aplicada da ciência com o objetivo de suprir os problemas humanos, aprimorar e melhorar a sociedade humana.

Esse modelo, desenvolvido no século XIX até hoje concebe a universidade a função de criadora de produtos, ideias e práticas para ajudar a humanidade a buscar saídas para as atividades presentes no cotidiano. É dessa forma que uma aluna do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia ainda concebe a universidade:

[...] Acho que uma forma de desenvolvermos nosso aprendizado é apresentarmos nossos trabalhos desenvolvidos em sala para a comunidade. Assim, nós nos sentiríamos mais úteis (A3).

Para a aluna, o fato de ir a comunidade levar o que aprendeu na universidade funciona como espécie de utilitarismo, ou seja, tornar útil para a sociedade o que aprendeu. Na verdade, o que se pretende quando se pensa em fazer o conhecimento ultrapassar o espaço acadêmico universitário é promover possibilidades de transformar a vida das pessoas, mediante as atividades desenvolvidas na/pela sociedade. A concepção de universidade, formulada pela aluna, coadune com a visão positivista propagadora da ideia de que a universidade prepara o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência.

Em relação à fase moderna da universidade, temos a valorização dos saberes elitizados, o gosto pela cultura clássica e erudita que incide no contexto da universidade. A partir daí, vemos que a universidade moderna passa a privilegiar o conhecimento socialmente legitimado pela classe mais alta da época.

Em 1810, é criada a Universidade de Berlim (Alemanha), oriunda do processo de industrialização ocorrido na época, é responsável pela busca de autonomia universitária incentivando a liberdade de pesquisar, ensinar e a liberdade de aprender. Essa universidade concretizou, por meio de seu currículo, um sistema em que o aluno tinha a liberdade de escolha sobre o que pretendia cursar. Portanto, não havia um currículo fechado, obrigatório a ser cursado. No entanto, esse modelo seguido por várias instituições gerou conflitos em algumas universidades, por isso:

[...] A solução do problema foi a definição de um conjunto de disciplinas obrigatórias e outro de disciplinas eletivas, além da exigência da escolha de áreas de concentração principais e secundárias, ou majors (ênfases ou núcleos principais) e minors (ênfases ou núcleos secundários) (SANTOS FILHO, 2000, p. 36).

O Ensino Superior no Brasil é instituído em 1808, com influência de modelos europeus, como o Jesuítico de Portugal, o Francês ou Napoleônico e o Alemão ou Humboldtiano.

O modelo Jesuítico foi o que mais predominou nas instituições de ensino brasileiras e era responsável pela base inicial até o Ensino Superior. Tal modelo apresentava como preocupação a manutenção de uma unidade de ensino, o manual de ensino da *Ratio Studiorum*¹⁶ que seguia a tríade: a transmissão de um conteúdo inquestionável de responsabilidade de um único professor; o desenvolvimento expositivo das aulas, o qual devia ser seguido por todos os professores como forma de manter a unidade do conhecimento básico; e, por último, do conhecimento científico, repassado por meio das matérias, onde era exigida a obrigatória memorização, visando o rigor e a veracidade. Outro importante aspecto a ser ressaltado no modelo Jesuítico era a preocupação com a formação moral do aluno porque sua finalidade era formar para o sacerdócio.

Por outro lado, o modelo Francês introduzido no Brasil, após a expulsão dos jesuítas, caracterizava-se por um ensino profissionalizante que tinha como objetivo formar pessoas – burocratas – em cursos ou faculdades para desempenharem funções do Estado. Com poucas diferenças em relação ao modelo Jesuítico, o Francês exigia obediência do aluno, poder do mestre, estudo de obras clássicas e avaliação classificatória.

Em relação ao modelo Alemão, alguns princípios são trazidos para o ensino universitário brasileiro, como: a aquisição de conhecimentos por meio da pesquisa; a unidade entre pesquisa e ensino e a integração dos conhecimentos. Inovadores para a época, os princípios não se realizaram efetivamente, pois o que prevaleceu foi a fragmentação das disciplinas, gerando mais tarde a criação de departamentos nas universidades que marcam o caráter de desarticulação entre pesquisa e ensino, na estrutura da universidade moderna.

Embora tenham ocorrido alguns impasses na realização das propostas deste modelo é importante lembrar que este passou a valorizar a ciência como caminho para a autonomia e o desenvolvimento da sociedade.

Apesar do tempo ter transcorrido e o Ensino Superior ter ‘sofrido’ constantes transformações, os modelos descritos são ainda vigentes no contexto de algumas instituições brasileiras e paraenses, pois continuam a reproduzir práticas de fragmentação do

¹⁶ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Tinha como finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

conhecimento, priorizando hierarquias tanto a nível estrutural, profissional quanto em relação ao saberes, por elas, produzidos.

Um exemplo dessa hierarquia em nossa realidade é a prática pedagógica de alguns docentes no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, na Vigia. Segundo o relato da professora P4, ainda existe uma hierarquia em relação à importância da teoria sobre a prática, assim como entre as ditas disciplinas teóricas em relação às ditas práticas. Para ela:

Primeiro trabalho a teoria e depois que eles têm o conhecimento teórico proponho atividades que mesclam a teoria e a realidade deles fazendo um entrelaçamento entre a prática e a teoria. É claro que, para mim, é mais cômodo chegar à sala de aula e dar uma aula de teoria porque eu domino bem, já se eu pegar uma disciplina mais prática aí eu tenho que parar e pensar de que forma tenho que trabalhar toda a teoria, mas de uma forma mais prática. Não é uma coisa fácil. Para mim, é mais fácil ministrar uma disciplina puramente teórica (P4).

Em razão desse posicionamento, Cunha (2003) assevera que a questão pedagógico-curricular na formação de professores é profunda e complexa, tendo que se considerar nas reformas curriculares os seguintes aspectos: articulação entre aspectos epistemológicos e pedagógicos e os aspectos políticos; os elos entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e as relações de poder que circulam na sociedade; e o entendimento entre as disputas e os interesses que caracterizam a produção de conhecimento na universidade.

Ao considerar a universidade uma instituição medieval que conseguiu se transformar e adaptar a realidade, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade, é difícil compreendermos que ainda existam IES determinando poderes sem considerar que, enquanto espaço de construção de saberes, precisam priorizar a troca e a construção de conhecimentos que visem o crescimento intelectual, apontando caminhos para a busca da verdade, da justiça, da excelência acadêmica e a melhoria da condição de vida humana em nosso planeta.

Visto o contexto histórico que permeia a criação das universidades e os modelos construídos para o processo de produção e aquisição de conhecimentos, temos referenciais significativos para a compreensão do processo de formação de professores de língua portuguesa que atualmente ‘guarda’ heranças do passado, determinando práticas no presente.

Em se tratando da formação de professores de língua portuguesa e das políticas linguísticas que foram elaboradas e implementadas no sistema educacional brasileiro é possível percebermos o desenvolvimento e as alterações dos objetos e das metodologias de ensino nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Pensar no processo de transformação que o docente de língua portuguesa tem se exposto nos faz traçar um breve histórico a respeito do ensino entre os séculos XIV e XV, período em que vigorava o sistema mercantilista, o qual delimita como identidade para docente, a denominação de mestre. O mestre era aquele que dominava certo conhecimento adquirido durante sua formação, mas que não era produzido por ele. Assim, “[...] o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (GERALDI, 1997, p. 87).

Geraldi (1999) expõe que socialmente o professor se constituirá, naquele momento, como um sujeito que domina certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação, sem se tornar um produtor de conhecimentos. Para o autor:

[...] Este eixo coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização (GERALDI, 1997, p. 88).

Ainda, nessa época, houve a constituição de novos papéis e o trabalho do professor necessitou de articulação entre o conhecimento e a transmissão, sendo, portanto, os primeiros indícios da necessidade de combinar saber e fazer, o que conduziu ao eixo saber-fazer no campo educacional. A passagem do mercantilismo à contemporaneidade provocou profundas alterações no modo de produzir e transmitir o conhecimento, determinando transformações ao sistema social. Tais transformações vão definir que os saberes produzidos historicamente passem a objetos de ensino da sociedade que os desenvolveu.

Nesse contexto, iniciamos a reflexão sobre os parâmetros que nortearam as políticas de formação para o professor de língua portuguesa, em consonância ao papel e função da universidade na atualidade. Salientamos que as primeiras preocupações com a introdução do ensino de LP no Brasil direcionaram-se para a aquisição das normas que regem a língua, enquanto conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isolada (ANTUNES, 2009).

Em virtude dessa preocupação, ainda no período do Brasil-Colônia, o sistema jesuítico privilegiou o ensino da Gramática Latina, objeto de estudo dos que desejavam prosseguir sua vida acadêmica na Europa. Xavier (1994, p. 47) discorre sobre o fato de que “[...] os jesuítas

montaram na Colônia, nos moldes europeus, um sistema de ensino que pouco ficava a dever ao seu modelo inspirador”. No entanto, algumas concessões foram estabelecidas, como a utilização da língua portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasião de descontração. A língua portuguesa foi aos poucos ocupando espaço no ensino das escolas e aldeias, no entanto, o modelo jesuítico não hesitou em ensinar, ainda que temporariamente, o Grego e o Latim que juntos formavam a base do seu plano pedagógico.

Essa alternância de ensino dos idiomas permitiu uma distinção entre os usos da língua como meio de comunicação, de aquisição do conhecimento e de prestígio. De um lado, o tupi foi utilizado para efeito de comunicação e por outro a língua portuguesa ‘fechou-se’ para a aquisição do saber e status social. A esse respeito observamos que a educação, ainda sob o monopólio dos jesuítas, conduz alunos e mestres a meros repetidores de lição, limitando-os a produção do conhecimento. Azevedo (1964, p.15) descreve o exercício pedagógico dos professores daquela época:

[...] Humanistas por excelência, e os maiores de seu tempo, concentraram todo seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam, de resto, ao ideal de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média, e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos. O apego ao dogma e a autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total da ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela da Metrópole, que se manteve fechada e irreduzível ao espírito crítico e de análise, a pesquisa e a experimentação [...].

Entender tal situação nos põe diante dos primeiros caminhos do ensino de LP nas escolas de onde iniciam as contribuições para a divisão de classes e formação social, tendo como elemento estimulador o uso da língua.

Ainda, sob domínio jesuítico, o ensino de nível elementar ocorria paralelo à instrução secundária. Assim, nas escolas jesuíticas funcionavam dois cursos: o de Ler e Escrever – ensino elementar e o de Latim – pertencente ao ensino secundário. No ensino elementar eram realizadas atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos. Essas aulas eram obrigatórias para as classes de Gramática Latina e Retórica, nas quais se estudavam os clássicos latinos e gregos, úteis para legitimar uma verdade pré-determinada.

Com a Reforma Pombalina (1759), algumas medidas foram tomadas para a modernização do sistema educacional, dentre elas, a língua portuguesa tornou-se o idioma-base do ensino, sendo integrada aos conteúdos curriculares, sob os moldes metodológicos do

ensino do Latim. Nas palavras de Xavier (1994), pouco da Reforma Pombalina se efetivou em relação à implantação de estabelecimentos oficiais de ensino, assim como a inserção de uma nova metodologia para o ensino de língua portuguesa que superasse a forma de ensino do Latim.

Fávero (1996) reforça que as escolas de primeiras letras ensinavam a LP, com a utilização de manuais produzidos por autoridades governamentais portuguesas e sob o exercício metodológico do Latim. Em meados do século XIX surge a disciplina Português na estrutura curricular do Colégio de Pedro II. Entretanto, foi estudada até as últimas décadas deste século, com a denominação Gramática, Retórica e Poética.

Fontes (1999) afirma que nos fins do século XIX é extinto dos currículos a disciplina Retórica, devido a expansão do número de instituições de ensino públicas, visto que o curso de Retórica promovia à elite técnicas de desenvolvimento da linguagem. Assim, os cursos de Retórica e Poética foram substituídos pela disciplina História da Literatura Nacional. É importante referenciar que este período é caracterizado pela democratização do ensino, logo, a sociedade, de forma geral, podia ter acesso à aprendizagem. Essa situação gerou o ensino de língua focado em regras gramaticais, pois representava insegurança oferecer condições de leitura, interpretação e reflexão para todos os indivíduos porque a manutenção do *status quo* permitia que o povo pudesse continuar sendo manipulado e o poder da elite mantido.

Com a pós-modernidade importantes mudanças paradigmáticas são iniciadas, dentre elas a pós-modernidade. Nesse contexto, a universidade, lócus do conhecimento, é uma das instituições que passa a apresentar alterações em sua estrutura e pensamentos. É o início de um pensamento que desloca a atenção para a organização e prática docente de forma interdisciplinar, os conhecimentos vistos de forma integrada são a perspectiva do diálogo entre as disciplinas curriculares. Portanto, de sistema fechado, sem integração, a universidade inaugura uma nova tentativa de promover o diálogo entre os conhecimentos.

Em razão dessa mudança de pensamento, a pós-modernidade busca romper a dicotomia entre as ciências naturais, ciências sociais e humanas que, segundo Santos (1991), será superada sob a égide das ciências sociais. O momento marca também a descrença nas metanarrativas que começam a ser superadas pelos princípios da imprevisibilidade, interpretação, auto-organização, pelo caos e criatividade.

A pós-modernidade focaliza a importância do processo e das habilidades da aprendizagem, ao invés de retomar o pensamento moderno que valorizava o produto final – o resultado. Dessa maneira, focaliza-se a discussão do avanço de novos modos de transmissão

do conhecimento, são novos equipamentos e instrumentos a serem utilizados como novas formas virtuais de apresentação da informação.

A universidade, diante de todas as mudanças na ordem do pensamento, é compreendida, na pós-modernidade, como umas das mais importantes produtoras e distribuidoras de conhecimentos, cabendo a ela, a responsabilidade de atribuir sentido e satisfação à vida humana, por meio do conhecimento difundido. Em virtude dessa postura, a visão pós-moderna conduz a universidade a relevantes implicações para a prática da pesquisa e da docência. Nesse sentido, a partir dos desafios colocados pela pós-modernidade, a universidade tende a modificar-se, questionando a respeito de:

[...] Que novas visões de conhecimento e de metodologia do conhecimento devem ser introduzidas no currículo do Ensino Superior? Que velhos conteúdos precisam ser descartados e que novos, incorporados nos cursos de Graduação, de formação profissional e de Graduação? Que métodos de ensino-aprendizagem precisam ser introduzidos na universidade para viabilizar o pleno aproveitamento dos novos recursos e meios de informação? Que visão crítica dos conhecimentos e métodos do conhecimento estão recebendo os estudantes de Graduação? (SANTOS FILHO, 2000, p.52-53).

Diante do exposto, nos colocamos diante da reflexão a respeito do papel da universidade na formação de professores de língua portuguesa. Importa destacarmos que até os anos de 1930, ainda não havia espaços para a formação do professor de língua portuguesa. Dessa forma, quem ministrava os conteúdos eram pessoas que estudavam língua e literatura – autodidatas – que possuíam boa formação humanística e que paralelo às atividades de ensino exerciam suas profissões, fossem médicos, engenheiros, advogados dentre outras. Para desempenhar a função de professor de português era necessário também dominar os conteúdos de Gramática, Literatura, Retórica e Poética. Os conteúdos repassados eram formulados por outros profissionais, constando de conceitos, estruturas gramaticais e excertos literários, cabendo ao professor apenas a tarefa de expor, comentar, analisar e propor exercícios.

Conforme Soares (1998), alguns formadores de professores, ainda nas Faculdades de Filosofia, desconheciam a realidade educativa de seus alunos que seriam futuros professores, assim como desconheciam as condições reais das escolas que estavam à espera desses recentes profissionais. Dessa maneira, privilegiava-se a formação de especialistas estudiosos da língua e poucos professores de língua portuguesa.

O cenário da formação de professores de língua portuguesa, no início dos anos 80, começa a apontar para novos caminhos, em virtude, sobretudo do espaço que as pesquisas linguísticas começam a assumir, construindo referencial e legitimidade própria.

Em decorrência das pesquisas em desenvolvimento, o currículo dos Cursos de Letras, no Brasil passava por transformações, pois ocorria a implantação da disciplina Linguística e, mais tarde, a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, Sociolinguística, Pragmática e Análise do Discurso. A partir dos anos 90 essa alteração das ciências chegou de forma “aplicada” ao ensino do português nas escolas.

Ainda, que as pesquisas linguísticas e a inserção de novas disciplinas tenham fortalecido os cursos de licenciatura em letras, a formação de professores de português tem apresentado dificuldades e dilemas ao propor licenciar professores para o Ensino Fundamental e Médio. O problema ultrapassa questões institucionais e aprofunda-se nos limites filosóficos e ideológicos presentes nos objetivos das IES.

Uma primeira questão a se abordar diz respeito ao modo como o Curso de Letras da UEPA, em Vigia tem priorizado alguns conhecimentos especializados, específicos demais, relegando a segundo plano o seu principal objetivo que é a formação de professores para o ensino de português de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse sentido, como bem pontua a aluna A4:

[...] Acho que temos um problema na formação do professor porque quando entramos na universidade pensamos que vamos estudar tudo aquilo que estudamos na escola para que possamos ensinar e não é. Estudamos muita teoria quando deveríamos estudar e praticar mais o que ensinaremos.

O depoimento da aluna nos põe diante de um ‘fosso’ ainda existente entre o avanço das ciências da linguagem e a prática pedagógica desenvolvida, nesse caso, no Curso de Letras da UEPA, na Vigia. Visto que conforme o exposto, primariamente, podemos analisar que o ensino que se propaga na formação desses futuros docentes ao que parece continua direcionado ao acúmulo de conceitos teóricos e regras, sem trazer necessariamente esse discurso teórico para a prática social e pedagógica.

Leahy-Dios (2001) define essa situação, exemplificando que os alunos de Letras, via de regra estudam linguística, mas geralmente, não sabem o que fazer com o conhecimento adquirido no cotidiano escolar, nem como utilizar conceitos linguísticos para planejar aulas, como requerem os programas escolares. Essa situação tem gerado insegurança ao exercício da docência, como a falta de uma reflexão crítica sobre conceitos prontos e verdades absolutas

ensinadas durante a formação inicial. Na tentativa de superar esse tipo de fragilidade a professora P1 expõe:

[...] Eu procuro realizar discussões, debates e sempre digo a eles que estes dois procedimentos constituem o fazer ciência. Acredito que de nada adianta estar na universidade e não questionar, discutir e discordar quando se tem conhecimento e suporte. Meu objetivo nas disciplinas é fazer com que eles vejam e entendam para quê serve aquela teoria.

Na fala da professora, percebemos que suas escolhas metodológicas estão em consonância a um modelo de formação docente que investe na ação pedagógica pela busca e a descoberta do novo. Nessas condições, a professora do Curso de Letras da UEPA, em Vigia, ao privilegiar as discussões e debates, procura promover uma formação docente que tampouco se direcione a artificialidade, mas com a possibilidade de formar um professor que proporcione aos alunos uma participação consciente e atuante na sociedade.

Bagno (2002, p.78) destaca que o professor de português precisa receber uma sólida formação científica, tendo em vista as exigências do ensino da língua se concentrarem de forma dinâmica. No entanto há de se ter clareza de que o conhecimento apreendido na universidade “[...] não é para ser transmitido tal e qual para os alunos das escolas básicas e fundamental”. Para o autor, esse conhecimento deverá ser “[...] a base para que o professor possa desempenhar o seu trabalho, para que tenha instrumento científico para analisar os fenômenos linguísticos e pedagógicos que vai encontrar em sua atuação profissional”.

Desse modo, a professora P1 traz importante contribuição:

[...] Minha preocupação é muito grande em fazê-los perceber que depois de discutida, a teoria servirá para suas aulas, seu exercício profissional nas escolas. Isso porque chega um momento em que você vai utilizar o que estudou aqui na universidade. Se você sai daqui com uma boa formação teórica, não que você tenha que levar para as turmas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio o Afrânio Coutinho, George Luckács, mas tendo esse conhecimento já é um bom começo.

A preocupação da professora é relevante porque conforme estudos realizados sobre cursos de formação de professores, observamos que muitos alunos pouco conseguem compreender que os referenciais estudados na universidade não serão ministrados nas escolas de Educação Básica, mas funcionam como suportes para a organização e planejamento das atividades desenvolvidas nesse nível de ensino. Relembramos que um dos princípios para os programas de formação docente - a lista de ingredientes: independência, autonomia e liberdade, proposta por Ribeiro (2004) - mostra a necessidade de um diferencial na formação

de professores que motive o pensar rápido e a busca por soluções e inovações. Essas atitudes são possíveis quando conseguimos aliar a teoria às práticas de atuação.

Tendo em vista essa realidade, acrescentamos que a universidade, como instituição social, assume como desafio a responsabilidade de ser lócus de descoberta, teoria e reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e as práticas pedagógicas.

Desse modo, assim como a universidade, o professor de português tem diante de si um desafio que, segundo Geraldi (1996, p.72), é conseguir superar o ensino normativo¹⁷ de língua portuguesa nas escolas, por meio de práticas de leitura, produção de textos e análise linguística que possibilitem qualificar o desempenho oral e escrito dos indivíduos “[...] desde que se queira efetivamente ampliar o número de pessoas que leem e escrevem em nossa sociedade”.

Destacamos que o desenvolvimento social de um país depende da qualidade da educação tendo como um dos pilares o professor. Nesse sentido, a formação de professores precisa ter espaço garantido nas políticas públicas para formação inicial e continuada.

Com base no dito, vemos florescer no início do século XXI uma enxurrada de novas IES, com elas o pensamento da oportunidade de melhoria da educação, mas ao contrário do que se idealizou a quantidade pouco acompanhou a qualidade. Nesse sentido, Britto (2003) aponta que as IES têm estabelecido vínculos circunstanciais com professores, reduzindo o espaço acadêmico às atividades de sala de aula.

De maneira geral, essa realidade tem provocado críticas por parte de professores e alunos, causando certo desprestígio às atividades didático-pedagógicas em comparação à construção do conhecimento, pelo viés da pesquisa.

Em relação a uma realidade mais específica, a UEPA, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional de 2005 a 2014 (PDI 2005-2014) programa ações para serem implementadas nos cursos de Ensino Superior. Nesse Plano é exposto dentre seus princípios e finalidades:

1. indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
2. produzir conhecimento e desenvolver programas e projetos de ensino, pesquisa e de extensão, visando à formação e à qualificação de pessoas para a investigação filosófica, científica, artístico-cultural e tecnológica, e para o exercício profissional;

¹⁷ Entende-se por ensino normativo a prescrição de normas (cultura, padrão) para falar e escrever ‘corretamente’ de modo que se tenha um bom uso da língua.

3. promover e estimular a pesquisa considerada princípio científico, educativo e político, objetivando o desenvolvimento da filosofia, da ciência, das letras, das artes, da tecnologia e da inovação.

Ao propor tais princípios e finalidades, pensamos que a UEPA compromete-se com a formação profissional de seus acadêmicos, buscando contemplar a interação ensino, pesquisa e extensão. Essa proposta pode ser considerada indispensável, pois a inserção dos alunos, em projetos e pesquisas, possibilita a aprendizagem de que o conhecimento não é construído pelo acaso, mas das necessidades e contradições humanas e sociais. Assim, a pesquisa caracteriza-se como uma atividade de busca, de indagação e a extensão a leitura da realidade necessária a construção da dúvida acadêmica.

Nesse caso, consideramos que a tríade ensino, pesquisa e extensão é uma das prioridades da UEPA, no entanto o aluno A6 pontua:

[...] O tripé ensino, pesquisa e extensão é um ponto a questionar. A universidade levanta a bandeira de que oferece ensino, pesquisa e extensão, mas na verdade temos predominantemente o ensino, acho que falta mais incentivo para desenvolver a pesquisa e a extensão e aí gente fica desmotivado em fazer um projeto porque se fizemos e for aprovado? Vai ser engavetado? Por que a universidade levanta essa bandeira e prioriza somente o ensino? A pesquisa e a extensão são menos importantes? Assim, nossa formação e o exercício da profissão são comprometidos.

Essa possível falta prioridade ao ensino é um dos graves problemas presentes na formação de professores, isto porque a ausência das atividades de pesquisa e extensão é uma das dificuldades ressaltadas por alunos do Curso de Letras da Vigia que se sentem carentes de momentos, situações e condições de realizarem atividades que estejam aquém das atividades de sala de aula. Para os alunos, tal situação é alimentada pelo fato da UEPA ter seu quadro docente composto, em sua maioria, nos cursos do interior, por professores itinerantes, substitutos e horistas¹⁸, o que aprofunda mais as dificuldades da construção do conhecimento.

Na condição de professoras formadoras sabemos que as fragilidades encontradas, tampouco são reflexos da falta de compromisso da UEPA ou de outras IES públicas, localizadas nos municípios interioranos, mas de uma série de questões, dentre elas, o orçamento financeiro insuficiente para que possam se comprometer com melhores estruturas físicas, recursos materiais e professores efetivos que possam fomentar o desenvolvimento da pesquisa e extensão em cada região, estado e município. Assim, essas instituições ficam a

¹⁸ Nomenclatura utilizada pela UEPA para denominar professores que não são temporários, substitutos e nem efetivos. Os horistas trabalham em um regime de serviços prestados.

espera do poder público estadual e federal para o planejamento de concursos para servidores e liberação de verbas.

No entendimento dos alunos, o desenvolvimento do tripé trata de um momento de conexão, diálogo entre os conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos de situações concretas, da vida cotidiana. No entanto essa interconexão pouco é realizada, gerando aos alunos uma insatisfação, como podemos observar também na fala da aluna A7:

[...] Eu acho que toda disciplina realizada devia dar uma resposta à comunidade. Penso que se tivesse uma espécie de convênio entre a universidade e as escolas, nós poderíamos mostrar/levar um pouco do que nós aprendemos pra lá, até como uma forma de nos identificarmos com a profissão.

As falas representam o desejo dos alunos em serem co-autores e co-responsáveis pela sua formação participando, refletindo e produzindo conhecimento. Ao mencionar a questão de uma espécie de convênio que poderia haver entre a universidade e as escolas de Educação Básica, refletimos sobre a distância existente entre essas instituições que ainda se faz presente em nossa realidade. Entendemos que é necessário estreitar essa relação, tendo em vista que o principal lócus de atuação dos futuros docentes é a escola de Ensino Fundamental e Médio. Nesse espaço que os saberes produzidos na academia são reconstruídos e didatizados para que os alunos possam ser capazes de compreender e transformar a realidade.

Apesar das dificuldades expostas no transcurso da formação de professores de língua portuguesa da UEPA, campus Vigia, os alunos afirmam:

[...] Eu acho que me sinto capaz de atuar em sala de aula a partir do que foi trabalhado aqui, mas ainda sim me falta mais segurança em relação a que forma podemos trabalhar. O conhecimento precisa ser mais lapidado. Nós temos que pensar também que nossa formação é contínua e depende muito de nós (A1).

[...] Apesar das dificuldades em relação à falta de material, pesquisa e mais proximidade com a comunidade, o curso me proporciona muitos conhecimentos teóricos e práticos que me ajudarão a realizar minha profissão (A2).

Nesses casos, analisamos que, embora os alunos tenham ciência das dificuldades presentes na formação que realizam, eles se sentem preparados para o exercício da docência. Essa assertiva aponta para o fato de que a UEPA tem contribuindo para o enfrentamento dos desafios que a educação paraense tem a superar. Outro dado importante é a respeito da formação contínua que o aluno A1 aborda como condição fundamental para a atuação no

magistério, pois como profissão complexa, o ensino necessita de muitos conhecimentos e habilidades impossíveis de serem aprendidos no curto período da formação inicial. Para corroborar com nossas análises, Silva (2007, p.73) afirma que em se tratando da formação de professores:

[...] Esse preparo se dá de modo contínuo, que não se encerra em um único ciclo, uma etapa ou apenas por meio de programas institucionalizados como cursos ou demais eventos acadêmicos. Trata-se de uma ‘preparação’ constante, visto que nem o professor nem a educação constituem-se em elementos estanques.

Podemos dizer, assim, que a UEPA como instituição social, legitimada por sua função formadora, tem passado, ao longo de sua existência, juntamente com o Curso de Licenciatura em Letras, por constantes transformações em busca de romper círculos viciosos e construir conhecimentos significativos e críticos que contribuam no atendimento das necessidades da realidade educacional paraense.

1.3 O Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus da Vigia

Antes de conhecer a organização e desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA - Campus da Vigia, procuramos traçar um perfil socioeconômico e cultural do estado do Pará, com a finalidade de conhecermos em que condições e propósitos o estado constituiu tal universidade como espaço formativo que apresenta como missão “[...] produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UEPA-PPI, 2008 p.14).

O estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país em relação à extensão territorial com 1.253.164 km², correspondendo a 14,66% do território brasileiro e 32,4% da área da Região Norte.

Administrativamente e politicamente, o estado do Pará é composto por 144 municípios que pertencem a seis mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Área Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense) e 20 microrregiões (Almeirim, Altamira, Arari, Bragantina, Belém, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Parauapebas, Paragominas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém e São Feliz do Xingu).

Em relação à bacia hidrográfica do Pará, destacam-se cinco rios que constituem 20.512 km². Eles são: Amazonas, Tapajós, Tocantins, Jarí e Pará. Para os ribeirinhos que vivem a margem dos rios eles representam fonte de sobrevivência.

O estado do Pará é reconhecido nacionalmente e internacionalmente por sua riqueza de minérios, fauna e flora. Além de uma cultura que carrega traços indígenas, negros e europeus que representam as características populares do paraense nas diversas manifestações: danças, lendas, ritmos musicais, artesanato, teatro popular e culinária.

O estado do Pará tem população de aproximadamente 7.065.573 habitantes, conforme estimativa do censo-2007, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa totalidade, cerca de oitocentos e onze (811) mil habitantes, de 3 a 17 anos estão fora da escola, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (ONU)¹⁹. Conforme Nunes (2008), no que diz respeito ao desenvolvimento dessa região é inviável pensar apenas em políticas de ocupação do seu território. Na verdade, o olhar também direciona-se para a educação que embora tenha se expandido, ainda é diminuta, face o aumento e necessidade deste povo. Ainda para a autora, essa constatação é pertinente em razão:

[...] das análises dos últimos Planos Estaduais de Educação (Pará, 1995, 1999, 2003) formulados para atender um curto período de gestão governamental (quatro anos); carecem de um diagnóstico e de certa fundamentação teórica acurada que de fato problematize as principais questões da educação paraense; suas diretrizes e metas educacionais podem ser consideradas focalizadas, tímidas e diminutas frente a problemática detectada, além de grande parte delas não terem sido implementadas a contento como podemos constatar pela atual qualidade da educação no Pará (NUNES, 2008, p. 03).

Essa realidade, o crescimento populacional, o baixo índice de escolarização e a qualificação profissional na região estimulou a implantação de uma política de expansão das universidades, no interior do Pará. Assim, as universidades paraenses criaram vários Núcleos ou Campi(s) para o Ensino Superior. Essa criação está relacionada à peculiaridade geográfica que a região apresenta da dificuldade de alguns municípios ao acesso a capital do Estado. Tal característica isola e até mesmo impossibilita discussões aumentando as deficiências relativas à saúde, segurança, habitação e educação.

¹⁹ Dados publicados no Jornal impresso **O Liberal**, de 27 de setembro de 2009, por ocasião da matéria O Exército de jovens está fora das escolas.

Albuquerque (2007, p. 61), ao referir-se às políticas de formação de professores em nível superior no Pará, expõe:

[...] O processo de formação de professores (as) em nível superior no estado do Pará, como no restante do país, consolidou-se na década de 1990. Essas políticas de formação docente tiveram eco nos governos do Pará no período de 1995-2006 que seguindo a tendência nacional as apresentam como prioridade e bandeira política para o desenvolvimento do estado.

Assim, a UEPA, instituição escolhida como lócus de pesquisa representa uma fração das universidades em expansão em nosso estado. Foi criada pela Lei Estadual n. 5747, de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará; é organizada como autarquia de regime especial e estruturada multi-campi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regida por seu Estatuto, pelo Regime Geral, pela Legislação específica vigente, bem como por atos normativos internos. A autorização para seu funcionamento foi por Decreto Presidencial s/n do dia 04 de abril de 1994, alterada posteriormente, em seu artigo 1º, pelo Decreto Presidencial s/n de 06 de março de 1996.

O Estatuto estabelece as normas gerais da UEPA, e o Regimento Geral regulamenta o funcionamento das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, das unidades e dos órgãos universitários, assim como as relativas à execução dos serviços administrativos da Universidade do Estado do Pará, aprovados pela Resolução 069/94 de 17 de março de 1994, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Surgida de escolas isoladas²⁰, a UEPA, única IES na seara do governo estadual, tem buscado a mudança da estrutura e dos projetos acadêmicos a integração de suas ações a partir de finalidades, como:

Promover e ampliar a cidadania para a participação efetiva na definição das formas de organização da sociedade; ministrar o ensino com base na transmissão, produção e elaboração própria do conhecimento, visando à

²⁰ Antes de ser UEPA, o governo do Estado do Pará mantinha a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), como órgão responsável pela Política de Ensino Superior que congregava as Unidades de Ensino Superior. A FEP tinha em sua estrutura organizacional 09 cursos superiores distribuídos em 05 Unidades de ensino: FAED – Faculdade Estadual de Educação, com os cursos de Pedagogia – Habilitação em Magistério, Administração Escolar e Educação Especial, Educação Artística – Habilitação em Música – e Licenciatura em Matemática; EEMB – Escola de Enfermagem Magalhães Barata, com o curso de Enfermagem; FEMP - Faculdade Estadual de Medicina do Pará, com os cursos de Medicina, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; ESEFFPA – Escola Superior de Educação Física do Pará, com o Curso de Licenciatura em Educação Física; ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará, com o curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

formação de pessoas habilitadas para a investigação filosófica, científica, artístico-cultural e tecnológica, originada e fundada no trabalho social, pelo exercício das profissões liberais, técnico-científicas e artísticas; prestar serviços à comunidade, como atividades indissociáveis da pesquisa e do ensino; estudar problemas nacionais e regionais de modo a contribuir para a solução dos problemas sociais, econômicos e político, pela participação na produção e sistematização de uma sociedade democrática; manter intercâmbio cultural e científico com instituições congêneres, nacionais e internacionais, com vista a universidade de sua missão; criar condições e mecanismos para garantir sua integração com a sociedade; assessorar entidades públicas no campo do ensino e da pesquisa, no interesse da Instituição e da sociedade; criar novos cursos de Graduação que venham atender as necessidades da região (PPP, 2003, p.02).

Objetivos que, em tese, concorrem para materializar o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; teoria e prática, bem como formar o homem crítico-reflexivo. A necessidade de legitimar-se perante a sociedade configurando-se como uma Universidade de qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão conduziu a UEPA a ampliação de ações acadêmicas, administrativas e físicas oportunizando o acesso a novos alunos e diversificando novas áreas de atuação.

Ao tomar como referência a UEPA e a formação de professores de LP no interior do estado do Pará é imprescindível observar os contrastes que o demarcam. Para Nunes (2008, p.05):

[...] O estado do Pará é destacado nos cenários nacional e internacional pela sua grandiosidade, em tudo pela imponência de sua floresta (hoje boa parte dela devastada para agricultura, pecuária, exploração mineral, povoamento desordenado e grilagem de terras); pelos extensos e volumosos rios (alguns assoreados e contaminados com produtos químicos devido à exploração de minérios); pela variedade de biodiversidade (embora presenciarmos a extinção de alguns povos da floresta e de espécies de flora e fauna); pela riqueza de sua etnia e culturas (ainda presentes em contextos adversos para uma sobrevivência humana com dignidade); pelos índices sociais e educacionais (baixo se considerarmos os demais estados brasileiros); cenário que nos motiva a refletir de que forma podemos superar tais contradições.

Pensamos que a superação dessas contradições pode ocorrer, também, por meio da democratização da educação de qualidade, no sentido de que todos os indivíduos possam usufruir de melhores condições econômicas e sociais. Para a mesma autora, a Síntese de Indicadores Sociais do Estado do Pará 2007, divulgada pelo IBGE, demonstra alguns dos graves problemas na área educacional:

[...] O acesso à creche mais do que dobrou, mas não alcança nem 20% das crianças de zero a três anos; somente 28,4% dos adolescentes paraenses matriculados nas escolas estão cursando o ensino médio. Este é o segundo pior dado no Brasil, à frente apenas de Alagoas que ficou em torno de 25,4% da população paraense só 19,3% concluíram o ensino médio e 6,4% avançaram além de 11 anos de estudo; entre as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, 97,4% frequentam os bancos escolares. No entanto, 41,1% dos estudantes do Ensino Fundamental paraense possuem idade superior à recomendada por lei (6 a 14 anos), enquanto a média brasileira é de 25,4%, entre os jovens com idade entre 15 a 17 anos, 85,2% estão na escola, mas a grande maioria está muito atrasada em seus estudos (NUNES, 2008, p. 09).

Essa é uma amostra da realidade educacional paraense, reflexo de questões econômicas e sociais. Diante de tais dados, constatamos que o compromisso com a formação de professores pode contribuir para que a sociedade tenha melhores indicadores de qualidade de vida. Para superação dos dados mencionados, a UEPA assume como compromisso contribuir para a formação de profissionais capazes de atuar de forma ética e competente no mercado de trabalho a fim de facilitar o desenvolvimento local e regional. Conseqüentemente melhorar a qualidade de vida de seu povo (PPI, p.11).

Embora a UEPA, venha se consolidando como importante universidade, ampliando as perspectivas de melhoria da qualidade da educação no Norte do país, ainda ‘sofre’ com:

[...] As dificuldades a serem enfrentadas, causadas principalmente por deficiências inerentes a Região Norte e pela estrutura peculiar da UEPA. Neste sentido, a dificuldade maior é a falta de pessoas qualificadas na quantidade necessária, principalmente, para o desenvolvimento dos cursos do interior do Estado (PDI, 2007, p.11).

Mesmo passando por tal situação, a UEPA tem desempenhado seu papel de responsável pelo desenvolvimento regional, enquanto lócus de formação profissional. Assim, como parte do compromisso assumido, cria, por meio da Resolução 341/99, de 13 de agosto de 1999, o Curso de Licenciatura em Letras com as modalidades Bacharelado Executivo Trilíngue, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Licenciatura Plena em Língua Espanhola, de conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentado pelo Departamento de Língua e Literatura, do CCSE – UEPA.

Sua implantação foi autorizada para o ano de 2000, tendo sido efetivada naquele mesmo ano, com o limite de trinta (30) vagas para o Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, a ser desenvolvido na capital e de trinta (30) vagas para a Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de natureza intervalar/modular e destinado,

exclusivamente, ao atendimento da demanda do interior do estado, mais especificamente, no município de Redenção.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), é determinada às universidades, maior flexibilidade e liberdade para a configuração de seus cursos. Paralelamente, as necessidades do Estado do Pará aumentaram, o que permitiu em 2001, a implantação do Curso de Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, nos municípios de São Miguel do Guamá, Conceição do Araguaia e Igarapé-Açu²¹, de natureza regular. A escolha por esses municípios ocorreu em virtude das necessidades no que se refere à redução do quantitativo de professores, sem a qualificação devida, presente ainda nos quadros funcionais desses municípios. A implantação do curso no interior do estado é oriunda, também, da política de desenvolvimento da Instituição que visa:

Contribuir com o desenvolvimento regional, proporcionando possibilidades de encontrar respostas aos desafios típicos do Estado, por meio de ações que visem à formação de profissionais qualificados para o exercício de atividades nas áreas de saúde e educação (PPP, 2003, p.08).

Para legitimar e desenvolver o Curso de Letras, na capital e no interior do Estado foi elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP), por membros do Departamento de Língua e Literatura aprovado *Ad Referendum* pela presidente do CCSE, Prof^a. Nilza de Oliveira de Melo e Silva, por meio da Resolução n°144/99 - do Conselho de Centro (COCEN). Posteriormente, após a tramitação na Câmara de Graduação do Conselho Universitário (CONSUN) foi aprovado pela Resolução n. 341/99 a criação do Curso e também a implantação das modalidades Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue e Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, em Belém e em Redenção, respectivamente.

Em relação ao funcionamento do Curso de Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, nos municípios de São Miguel do Guamá, Igarapé-Açu e Conceição do Araguaia, a coordenação do curso elaborou uma nova proposta político-pedagógica, em setembro de 2000 que, após tramitação, foi aprovada pelo Conselho de Centro (CONCEN/CCSE) e

²¹ Em cada um desses municípios foram ofertadas quarenta (40) vagas, vinte e quatro (24) a serem preenchidas, em 2001, via Processo Seletivo Convencional – PROSEL e dezesseis (16) via Programa de Ingresso Seriado – PRISE (processo que possibilita o ingresso do aluno ao Ensino Superior, por meio de uma avaliação gradual e sistemática ao término de cada série do Ensino Médio, com uma prova na qual são propostas questões relacionadas aos conteúdos programáticos da série correspondente, permitindo o aperfeiçoamento constante dos critérios de avaliação para o acesso ao Ensino Superior com reflexos positivos na qualidade das escolas de Ensino Médio).

CONSUN/UEPA, por meio das Resoluções n. 2333/2001 – CONCEN e n. 619/2001 – CONSUN.

Em agosto de 2001, o PPP foi submetido à avaliação pelo Conselho Estadual do Pará (CEE) e recebeu o conceito “B” (Bom), com algumas recomendações e autorizando o funcionamento do Curso de Graduação em Letras – Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, em Belém, do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa nos municípios de São Miguel do Guamá, Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu e Redenção e dos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Espanhola e Licenciatura Plena em Inglês²², no município de Belém. Mais tarde, em 2003, o Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa é realizado pela primeira vez no município de Vigia de Nazaré sob as diretrizes do PPP para os Cursos de Letras do interior.

A primeira turma do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, no município da Vigia em 2003, ofertou trinta (30) vagas via PROSEL; em 2004, foram ofertadas quinze (15) vagas via PROSEL e quinze (15) pelo PRISE; em 2005 mais uma turma com quinze (15) vagas via PROSEL e quinze (15) pelo PRISE; em 2006 foram ofertadas duas (2) turmas uma no período matutino e outra no noturno, sendo quarenta (40) vagas pelo PROSEL e quarenta (40) pelo PRISE e em 2008, mais uma turma, com oferta de quarenta (40) vagas, vinte (20) via PROSEL e vinte (20) PRISE. No geral, seis (6) turmas foram formadas, três (3) já concluíram, duas (2) concluem no início de 2010 e a última em 2012.

A cidade de Vigia de Nazaré é uma das mais antigas do Pará e foi fundada por Francisco Roso Caldeira de Castelo Branco, em seis de janeiro de 1616. Fica localizada na mesorregião do nordeste paraense, denominada de região do Salgado. Vigia possui uma área de 386,61km² e uma população de aproximadamente 41.500 habitantes. Recebe esse nome em razão do governo colonial ter construído um posto fiscal para proteger, fiscalizar e vigiar as embarcações que abasteciam Belém, além de prevenir contrabandos. Banhada por dois grandes rios, Guajará-Miri e Açaí, Vigia destaca-se na história do Pará por ter seu nome ligado ao movimento da Cabanagem, ocorrido em 1835. Vigia apresenta um considerável patrimônio histórico-cultural e sua caracterização geográfica favorece o setor pesqueiro, que sempre determinou a vida econômica do município.

²² Apesar da legalização, por meio das Resoluções n. 364 e 365, de 20/09/2001, do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Espanhola e Habilitação em Língua Inglesa, estes não foram ofertados pela Instituição de Ensino.

Por apresentar tais características, Vigia não poderia ficar alheia ao desenvolvimento educacional do estado do Pará e, por isso, fizemos um recorte na história da educação daquele município, enfatizando o ensino superior, especificamente, o Curso de Licenciatura em Letras da UEPA que já ofertou seis (6) turmas; três (3) concluíram; atualmente tem três (3) turmas em atividades, duas (2) no 4º ano, uma (1) no período da manhã; outra no noturno e uma (1) no 1º ano do curso, no período vespertino.

A Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras, criada para o funcionamento dos cursos no interior do estado, apresenta característica descentralizadora, proporcionando vantagens, como:

O ajustamento dos alunos a comunidade e ao curso, pela consciência que adquirem da importância de prepara-se para servir a sociedade, em função do bem estar social; o estímulo dos professores a motivação profissional; as inovações procedidas com base na realidade contextual e o aprofundamento do sentimento democrático, por meio da responsabilidade co-participada pelas instâncias e pelo coletivo (PPP, 2003, p.21).

Com o compromisso de atuar na docência em linguagem, o Curso de Licenciatura em Letras apresenta o seguinte objetivo:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (PPP, 2003, p. 22).

Na perspectiva de valorizar a cultura dos municípios, o perfil acadêmico e profissional dos egressos indica as competências e habilidades²³ que serão desenvolvidas:

Domínio do uso da Língua Portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, com ênfase na produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (PPP, 2003, p.23).

²³ As competências e habilidades determinam os conteúdos básicos e os de formação profissional.

Tendo em vista as competências e habilidades, propostas pelo Curso de Letras da UEPA, é provável que, em seu bojo, a produção do conhecimento possa alargar uma formação de professores de língua portuguesa que não privilegie tão somente a competência técnico-linguística²⁴. Para Nunes (2007, p.13), o Curso de Letras pautado na competência técnico-linguística pode causar profundas lacunas no que se refere ao trabalho com a leitura, escrita e oralidade dos alunos da Educação Básica. Para a autora, essa precariedade na formação ocorreu em uma:

[...] década em que o paradigma linguístico hegemônico era o estruturalismo saussureano que concebia a língua como um sistema de signos e a analisava como objeto autônomo, cuja estrutura independia de seu uso em situações comunicativas reais. Em decorrência desta formação, concebíamos a linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem, da codificação/decodificação das mensagens inscritas em frases, períodos ou textos. Esta formação, então fez com que priorizássemos trabalhar o ensino da língua portuguesa apenas questões gramaticais, valorizando sempre a norma culta. Assim, trabalhávamos os conteúdos (saber por saber), priorizando os métodos transmissivos de memorização, geralmente por meio de práticas de descrição, classificação e normatização dos usos da língua.

Diferente do paradigma proposto, o Curso de Licenciatura em Letras da UEPA apresenta como objeto de estudo e de trabalho a ‘palavra’, visto que esta constrói a realidade em que vivemos, além de que o seu exercício permite o aprimoramento dos processos educacionais, com efeitos modificadores nas relações sociais enquanto mediadora do acesso às modernas conquistas no campo da Ciência da Linguagem e da Estética Literária (PPP, 2003). Nesse sentido, entendemos que a intenção do curso é fomentar o estudo da língua, considerando as intenções comunicativas e a interação entre os interlocutores, tendo em vista a atuação dos sujeitos nas práticas sociais.

Em relação ao que é proposto na composição curricular, o Curso de Licenciatura em Letras, realizado em Vigia e demais núcleos da interiorização, é constituído por conteúdos caracterizadores básicos que relacionam-se aos Estudos Linguísticos e Literários e conteúdos caracterizadores de formação profissional que dizem respeito as práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágio, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e a docência. Esses conteúdos devem ser desenvolvidos de forma integrada, de modo que os básicos alicercem os formadores da profissão e em conjunto desenvolvam as competências e habilidades para a formação profissional. Paralelo ao desenvolvimento dos conteúdos, a

²⁴ Competência técnico-linguística consiste no ensino exclusivamente da língua, sem aprofundamento nos conhecimentos na área específica da educação.

pesquisa é considerada, no PPP, atividade acadêmica norteadora da aquisição das competências e habilidades.

Apesar do referenciado em relação à pesquisa na proposta pedagógica de Letras e no PDI da UEPA, tal ideia não corrobora com as falas dos sujeitos entrevistados:

[...] Eu penso que a universidade não nos dá apoio para desenvolver a pesquisa e a extensão. Quando apresentamos trabalhos, por exemplo, para a comunidade nós é que temos que correr atrás. Precisamos de parcerias (A5).

[...] Em relação ao ensino, pesquisa e extensão são um dos nossos maiores entraves porque no interior nós somos itinerantes ficando difícil desenvolvermos durante um maior tempo um projeto. Além de que não temos apoio da UEPA, salvo os Núcleos que tentam nos ajudar, mas a verba que vai para o Núcleo é muito baixa só dá pára o indispensável (P5).

Diante das falas, entendemos que o apregoado pelos documentos institucionais, anteriormente citados, em relação ao desenvolvimento da pesquisa e extensão, tampouco se efetiva na prática cotidiana das atividades disciplinares ou não do Curso de Letras da UEPA, na Vigia, acarretando dúvidas e incertezas aos alunos e refletindo na formação profissional. Outro dado aqui revelado mais uma vez é quanto à ideia da necessidade de parcerias entre as universidades e demais espaços de formação, como a escola de Educação Básica para que os acadêmicos possam experienciar e problematizar o que aprendem durante o curso.

Demo (1991, p.10) discorre que a atitude de pesquisa pode “[...] significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória” que deve ser incentivada pelo professor, no intuito de buscar compreender a realidade, ultrapassando visões superficiais.

No PPP do curso em análise, a proposta de currículo posta é de desenvolvimento da criticidade, a partir do conhecimento de várias realidades, adquirido por meio da pesquisa. Nessa perspectiva: “[...] a reflexão teórico-crítica articula-se à prática, vindo a constituir-se uma característica essencial dos profissionais formados pelo Curso de Letras” (PPP, 2003, p.24). Ainda sobre o currículo do Curso de Letras para a modalidade proposta, interiorização, sua função visa possibilitar aos alunos e professores:

Refletir sobre a realidade social, em termos de Estudos Linguísticos e Literários e a partir dos quais buscar a compreensão da diversidade, como base de sustentação para novas epistemologias, por exemplo, tendo como hipótese a possibilidade de os atos, fatos e conhecimentos terem sido outros ou ainda possam vir a ser outros, se as pessoas aprenderem a agir diferentemente, uma vez que a riqueza dos saberes está na diversidade (PPP, 2003, p. 25).

Para os alunos, sujeitos da pesquisa, sobre processo de interiorização da UEPA expõem:

[...] O acesso ao conhecimento é muito limitado (A1).

[...] Acho que a UEPA tem que se preocupar mais com a interiorização. Acho que se nós tivéssemos professores efetivos aqui no município facilitaria demais a orientação e execução de projetos porque depois que o professor ministra uma disciplina o contato com ele é só por telefone ou e-mail e aí às vezes ele traz até umas ideias legais, mas é difícil levar adiante tendo essa dificuldade de distância (A6).

[...] Esse regime de disciplinas modulares prejudica nosso desenvolvimento porque elas são rápidas. Se fosse como em Belém, semestral, nós teríamos mais tempo e contato com os professores aí sim daria pra gente desenvolver projetos e pesquisas (A7).

Observamos que no discurso dos três alunos entrevistados há um desconforto com o processo de interiorização da UEPA, no sentido de que a presença em maior número de professores substitutos e temporários itinerantes fragiliza a formação dos futuros docentes. Os alunos pontuam, também, as dificuldades de se realizar a orientação e o desenvolvimento de projetos durante o curso, isto porque as disciplinas são ministradas em regime modular²⁵, restringindo a permanência do professor na cidade ao curto período da disciplina. Importa ressaltar que o fato das disciplinas realizarem-se em módulos e os professores ficarem pouco tempo no município é resultado da falta de política pública estadual para que se realize concurso público, com vagas para professores fixos nos municípios e não da falta de esforço da Instituição para sanar essa dificuldade.

Das falas detectamos, também, o interesse dos alunos em uma formação que esteja para além das práticas de sala de aula. Eles sentem a necessidade de se envolverem com propostas de trabalho de cunho interativo com a realidade, como os projetos de extensão e de pesquisa, pois estes se configuram como a matéria prima para a leitura e a produção intelectual acadêmica e profissional. Assim, essas atividades podem ser consideradas um ponto nevrálgico para a formação, haja vista que ela traduz um sentimento de indagação e de busca necessária à formação de professores.

²⁵ As disciplinas modulares são disciplinas que acontecem durante um tempo determinado e intensivo. No Curso de Letras, da UEPA, da Vigia, dependendo da carga horária, elas são realizadas em 16, 20 ou 24 dias com carga horária diária de cinco horas aula (5 h/a).

Em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão, os professores do Curso de Letras da Vigia apontam algumas dificuldades:

[...] Eu acho que o desenvolvimento desse tripé depende de uma política da própria universidade porque por mais que a instituição empregue o discurso da descentralização, que os Núcleos do interior sejam autônomos, nós não podemos esquecer que temos uma célula-mãe que está na capital que é responsável pelo andamento e desenvolvimento dos núcleos da interiorização. Eu penso que essa política que eles pregam de descentralizar, mas que na verdade os Núcleos ainda não têm condições financeiras, humanas e físicas não vem contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e extensão. Me parece a história do filho distante que a gente pensa que está tudo bem, mas não está (P1).

[...] A UEPA, a partir do CONSUN, vem discutindo a questão da pesquisa e extensão na interiorização porque não está tendo, devido o pouco tempo de permanência de um professor em um Núcleo e o fato de estarmos sempre viajando para vários municípios o que dificulta bastante à realização da extensão. Em alguns Núcleos, a Semana Acadêmica é destinada para a extensão (P3).

As falas apresentam as fragilidades do Curso de Letras na interiorização e pelo que analisamos: de um lado, temos a expansão do Ensino Superior, constituído como uma bandeira política de desenvolvimento; e por outro a secundarização da efetivação de ações concretas para a melhoria da qualidade do ensino. Ainda em relação às dificuldades da interiorização, os professores também desvelam seus olhares:

[...] Eu acho que um bom desenvolvimento das disciplinas em bloco depende muito do professor. Esse processo de interiorização da UEPA tem suas perdas e ganhos. É claro que ganha quem não pode ir à capital ou pagar uma faculdade particular. Acho que é muito bom oportunizar. Mas ao mesmo tempo em que é válido oportunizar tal formação para quem é do interior, tem também as dificuldades, como é o caso do tempo das disciplinas que é muito curto (P1).

[...] Bom, as disciplinas do Curso de Letras de Belém ou do interior têm a mesma carga horária, só que na capital tem duas ou três horas de aula, duas vezes por semana e no interior nós temos cinco horas/aula todos os dias durante dezesseis, vinte ou vinte quatro dias diretos. Aí sim acho que é cansativo, prejudica, mas não tanto que não de pra gente realizar um bom trabalho. Por outro lado, existe também a dificuldade de termos uma disciplina de 80 horas com quatro avaliações para serem realizadas em dezesseis dias. É difícil! (P2).

Para a professora P1, o processo de interiorização da UEPA é visto como oportunidade de formação superior para o povo paraense, mas precisa ser analisado, do ponto de vista de sua estrutura porque da forma que tem se apresentado, em relação à

duração das disciplinas, compromete a aquisição e produção do conhecimento. Dessa forma, entendemos que esta é uma fragilidade que necessita ser superada conforme já abordamos.

Por outro lado, para a professora P2, o tempo é restrito, mas ainda sim permite a realização das atividades. Sua preocupação é maior com a quantidade de avaliações exigidas, quatro, para um período muito limitado. Diante, então, do exposto, observamos que o curto tempo dedicado às disciplinas inibe a pesquisa, o debate e outras possibilidades teórico-metodológicas que possam subsidiar uma formação em que “[...] o professor possa desempenhar o seu trabalho, para que tenha instrumental científico para analisar os fenômenos linguísticos e pedagógicos que vai encontrar em sua atuação profissional” (BAGNO, 2002, p. 80).

As professoras P3 e P4 também expõem seus posicionamentos em relação à interiorização e demonstram nas falas a seguir, como a concebem:

[...] Eu acho muito bom, inclusive teve aluno que saiu de Belém e falou que gostou mais de fazer as disciplinas em bloco na interiorização porque não fragmenta o conhecimento. Por outro lado é complicado porque eu não sei se o professor se prevalece do tempo e diz que fica difícil fazer uma atividade de campo, por exemplo. O professor alega que o tempo de cada disciplina é muito curto. Eu não vejo dificuldades nesse regime. No interior temos uma dificuldade: a questão do acervo há poucos livros nas bibliotecas. Eu acho que muita coisa, como a avaliação e metodologia dependem do professor de que forma ele entende essas coisas (P3).

[...] A respeito da expansão da UEPA acho ótimo. Acho que o Pará é um estado carente de políticas públicas que se efetivem realmente e, em especial, ao jovem paraense é ofertado muito pouco. Sou a favor da interiorização até por causa das condições financeiras de muitos alunos que não podem ficar se deslocando de um município para outro e precisam de uma formação, de um curso superior, mesmo que a pessoa o faça meio contrariado porque a gente ouve muitos alunos falarem que não desejavam fazer Letras. Embora seja a favor da interiorização não concordo com o modo que a UEPA realiza a interiorização. Na interiorização o Curso de Letras é disseminado de forma abrupta, saem criando Núcleos sem nenhuma condição física, humana e financeira. Eu não concordo com isso. Acho que o aluno é a pior vítima e o professor a segunda. Muitas vezes, nesses Núcleos, a gente trabalha em bibliotecas precárias, sem livros, sem recursos. E aí o que demanda?(P4).

Observamos com as duas últimas falas que os olhares em torno do processo de formação de professores do Curso de Letras da UEPA são diferenciados. De um lado temos docentes que não concordam com alguns procedimentos realizados e outros já concordam. Consideramos essa divergência um ponto positivo, haja vista que desse modo

pode-se elencar os pontos positivos e negativos levantados e buscar então uma discussão tendo em vista a melhoria do Curso e, por conseguinte a formação dos futuros docentes.

Diante do que se expõe, verificamos também, que alguns Campi Universitários da UEPA, presentes no interior do Estado do Pará, apresentam inúmeras dificuldades de sustentação acadêmica e financeira. Essas dificuldades são oriundas dos impactos nacionais e que se intensificam em regiões, onde as políticas de desenvolvimento interferem na distribuição de renda e direitos sociais, como segurança, saúde e educação.

No interior do Pará, a formação em nível superior, restringi-se quase que exclusivamente a cursos de licenciatura centrados no ensino ou mesmo em uma prática imediatista que resolva ou amenize as condições sociais da população, conduzindo-os a uma vida mais justa ou mais digna. Dessa forma, o que é oferecido na formação ainda se reduz ao ensino em sala de aula, visto que há carência em projetos de pesquisa e extensão, bibliotecas com acervo atualizado e um projeto de formação que priorize as necessidades de cada região, porque, na verdade, os cursos funcionam a partir das propostas dos cursos da capital, sendo que a realidade social, cultural, educacional, física, política e econômica tampouco é idêntica.

Em relação à UEPA, lócus desta pesquisa, trazemos um conjunto de dados a respeito do compromisso da Instituição com a oferta de vagas para os cursos de Graduação, na capital e o interior do estado, por meio dos programas PRISE e PROSEL, de 2007 a 2010:


UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ						
OFERTAS DE VAGAS REGULARES: PROGRAMAS DE ACESSO – PRISE / PROSEL – 2007/2010 – Quadro Resumo						
ANO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL DAS VAGAS REGULARES	COMPORTAMENTO em relação ao ano anterior (%)	Em relação a 2007	Incremento no orçamento da UEPA
2007	1.086	1.382	2.468	15,50%		
2008	1.438	2.006	3.444	40%	40%	7%
2009	1.436	1.610	3.046	-12%	23%	5%
2010	1.306	1.010	2.306	-24%	-6%	

Fonte: Diretoria de Ensino de Graduação-UEPA, 2009.

Ao analisarmos os respectivos dados, verificamos que em 2008 houve um aumento significativo da oferta de vagas em relação a 2007, o que denota a expansão do Ensino Superior no interior do estado. Por outro lado, os anos subsequentes (2009 e 2010) apontam uma redução crescente nessas ofertas. Tal redução, nestes anos, provavelmente pode ser justificada tanto pela necessidade de implementar melhorias na qualidade de ensino, como incentivo à pesquisa, extensão e criação de laboratórios nos diversos Campi. Como também

pela fragilidade da política de interiorização do ensino superior estadual, esta que, sem um planejamento estratégico e uma avaliação desta política, acabou por privilegiar a expansão quantitativa de cursos e campi de forma desordenada para o interior do estado se descuidando da qualidade premente a estes.

Na tabela a seguir, apresentamos mais dados com as das demandas de vagas, também para cursos de Graduação, no interior e capital do estado de 2000 a 2010, assim como a expansão da Instituição nesses períodos.



ANO	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	EXPANSÃO (%)
2000	940	690	1.630	
2001	1.110	640	1.750	7%
2002	1.110	840	1.950	11%
2003	1.452	1.374	2.826	45%
2004	1.174	1.020	2.194	-22%
2005	1.172	1.030	2.202	0,36%
2006	1.060	1.076	2.136	-3%
2007	1.086	1.382	2.468	16%
2008	1.438	2.006	3.444	40%
2009	1.436	1.610	3.046	-12%
2010	1.306	1.010	2.306	-24%

Fonte: Diretoria de Ensino de Graduação – UEPA, 2009.

Com base nos dados, podemos estabelecer comparações entre a oferta de vagas para a capital e o interior do estado. Entre os anos de 2000 e 2005, a oferta para a capital foi sempre superior; de 2006 a 2009, o interior dominou a oferta. Esses dados são o reflexo das políticas de expansão do Ensino Superior e a preocupação da Instituição com o fortalecimento da educação no Pará. No entanto, resta saber se os dados quantitativos correspondem aos valores qualitativos de ensino, no que tange a estrutura física, humana e material disponível nos Campi.

Outro agravante é a situação do quadro de docentes que atuam nos Campi que, em se tratando da UEPA, são em sua maioria professores itinerantes e temporários²⁶, o que dificulta e fragiliza o desenvolvimento de atividades que necessitem de mais tempo e permanência do professor no local de trabalho, pois sem o docente não há ensino com pesquisa e pesquisa para o ensino. Vejamos os dados:

²⁶ Refere-se a professores contratados por tempo indeterminado pelo Governo do Estado do Pará.

LOTAÇÃO	EFETIVO			TEMPORÁRIO			S.P			TOTAL
	DOCENTE	TÉC.ADM.	SUB-TOTAL	DOCENTE	TÉC.ADM.	SUB-TOTAL	DOCENTE	TÉC.ADM.	SUB-TOTAL	
REITORIA	0	225	225	0	6	6	0	95	95	326
PLANETÁRIO	0	18	18	0	0	0	0	0	0	18
CAMPUS I	220	95	315	125	0	125	4	41	45	465
CAMPUS II	235	258	493	76	2	78	16	25	41	612
CAMPUS III	37	89	126	12	0	12	10	2	12	150
CAMPUS IV	63	52	115	22	0	22	7	4	11	148
CAMPUS V	71	50	121	12	0	12	1	13	14	147
CAMPUS DE ALTAMIRA	3	12	15	3	0	3	0	2	2	20
CAMPUS DE BARCARENA	0	6	6	0	0	0	0	0	0	6
CAMPUS DE CAMETÁ	1	9	10	0	0	0	0	1	1	11
CAMPUS DE CONCEIÇÃO DE ARAGUAIA	9	16	25	9	0	9	0	8	8	42
CAMPUS DE IGARAPÉ-AÇU	0	8	8	0	0	0	0	1	1	9
CAMPUS DE MARABÁ	2	12	14	0	0	0	0	0	0	14
CAMPUS DE MOJU	1	9	10	0	0	0	0	4	4	14
CAMPUS DE PARAGOMINAS	6	9	15	1	0	1	0	7	7	23
CAMPUS DE REDENÇÃO	2	9	11	4	0	4	0	2	2	17
CAMPUS DE S. MIGUEL DO GUAMÁ	3	9	12	0	0	0	0	2	2	14
CAMPUS DE SALVATERRA	2	9	11	0	0	0	0	1	1	12
CAMPUS DE SANTARÉM	27	23	50	52	0	52	18	14	32	134
CAMPUS DE TUCURUI	8	9	17	6	0	6	15	1	16	39
CAMPUS DE VIGIA	0	9	9	0	0	0	0	0	0	9
TOTAL	690	936	1626	322	8	330	71	223	294	2250

Fonte: Diretoria de Ensino de Graduação – UEPA, 2009.

Verificamos que o quadro funcional de docentes da UEPA é composto por três categorias: efetivos, temporários e serviços prestados (S.P)²⁷. Do total de professores da Instituição, observamos que os temporários e os que trabalham sob o regime de serviços prestados representam mais da metade dos professores efetivos, ou seja, são seiscentos e noventa (690) professores efetivos; trezentos e vinte dois (322) temporários e setenta e um (71) serviços prestados.

Essa é uma das fragilidades da Instituição, resultante da falta de concursos públicos para professores efetivos e que muito se evidencia na fala dos sujeitos no decorrer de nossas análises. No caso específico do Campus da Vigia não há um professor efetivo no quadro funcional, apenas nove (9) funcionários técnico-administrativos que são efetivos.

Outro aspecto relatado pelos professores do Curso de Letras de Vigia é a respeito da escolha do curso por parte dos alunos. Segundo eles, o curso carece de alunos mais aplicados e entusiasmados pela busca ao conhecimento. Essa realidade é evidente nos relatos abaixo:

[...] Uma característica peculiar aos cursos do interior é o fato de que os alunos (uma boa parte deles pelo menos) que procura o Curso de Letras escolhem por falta de opção e a maioria não tem uma história de leitura e aí nós vemos a grande dificuldade que eles sentem. Aqui no Norte do país quem procura o Curso de Letras, muitas vezes, é por falta de oportunidade de fazer outro curso ou porque é fácil entrar. Enquanto que no Sul é um curso para formar intelectual. Eu atribuo a falta de discussões, o silêncio das turmas a falta de leitura (P1).

[...] Como grande parte dos alunos de Vigia são de cidades próximas a ela algumas atividades que passamos não dão certo porque chega o fim de semana eles querem voltar para suas casas, deixam de fazer as leituras e não realizam as tarefas propostas. A verdade é que muitos alunos não levam a sério o curso porque o fazem por falta de opção e aí não fazem bem (P5).

²⁷ Os professores que trabalham sob o regime de serviços prestados são chamados de horistas.

Tais relatos nos colocam a refletir sobre o processo de expansão da universidade, por meio da interiorização, pois de que modo os maiores interessados, os estudantes, tem visto essa oportunidade como possibilidade de expectativa profissional, satisfação pessoal e melhoria da qualidade de vida e da educação da sociedade?

Na esteira das questões que se relacionam a melhoria da universidade, a UEPA, por meio do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), objetiva, dentre suas metas e estratégias de ação, modernizar a infraestrutura para realização de ensino de qualidade, priorizando:

a) dotar a Universidade de espaços adequados à realização do ensino de qualidade de acordo com o projeto institucional;

b) prover os prédios da Universidade de condições facilitadoras de acesso às pessoas portadoras de necessidades especiais;

c) promover em cada Campi a instalação de ambientes próprios para a convivência e a integração dos docentes e discentes, assim como de espaços de orientação e atendimento individual a discentes;

d) assegurar atualização, o funcionamento e a manutenção dos equipamentos dos laboratórios da Graduação.

Essas estratégias, entre outras, expressas nos documentos e ações desenvolvidas pela Universidade, revelam a preocupação da instituição em efetivar o compromisso assumido com a educação paraense na formação de cidadãos capazes de transformar a sua realidade por meio da construção do conhecimento. Até se responder a todas as adversidades, muitas pedras no caminho precisam ser retiradas.

Diante do exposto, observamos o desenvolvimento do Curso de Letras em Vigia, na voz de alunos e professores. Vimos que embora a UEPA realize processos formativos em vários municípios, como Vigia, ainda, que de modo reduzido, principalmente em áreas afastadas dos grandes centros urbanos, carecemos de profissionais especializados em diversas áreas para desempenharem suas tarefas, pois está a cargo de outros profissionais, sem formação específica e pedagógica, o exercício da docência nas escolas de educação básica.

Assim, destacamos nesta seção:

- A formação de professores que privilegie a relação teoria-prática precisa estar norteada por princípios da prática reflexiva – da compreensão e efetivação da reflexão sobre a reflexão na ação.
- Para alunos do Curso de Licenciatura em Letras, a universidade precisa apresentar/mostrar para a sociedade o que desenvolve no espaço acadêmico.

- A manutenção da hegemonia das disciplinas teóricas em relação às práticas.
- Professores e alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia compreendem a necessidade de relacionar os saberes acadêmicos aos da prática de atuação.
- O desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão significa na formação de professores de língua portuguesa da UEPA, na Vigia a conjugação teoria-prática.
- Professores e alunos reconhecem a falta de professores efetivos e o sistema modular de ensino como fragilidades da formação de professores do Curso de Letras, da UEPA, na Vigia.

SEÇÃO 2: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UEPA - CAMPUS DA VIGIA: dificuldades e possibilidades

O conhecimento adquire e tem sentido na medida em que nos toca existencialmente. Indicamos que conhecer implica, por conta do próprio processo, uma ação política colocada no compromisso ético-político para com a sociedade. O conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania.

(GHEDIN, 2008, p.144)

Nesta seção, analisamos a relação teoria-prática na voz de alunos e professores e posteriormente identificamos as marcas pedagógicas em que se caracteriza a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática.

2.1 A relação teoria-prática na voz de alunos e professores do Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, na Vigia

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA que rege suas atividades pode ser considerado um documento diminuto, no que diz respeito à unidade teoria-prática, pois não estabelece com clareza de que modo as disciplinas curriculares podem integrar essa relação. Portanto, para analisar as concepções da relação teoria-prática, assim como o desenvolvimento dessa unidade nos valem das vozes de alunos e professores do Curso de Letras, da Vigia. Em consonância utilizamos os aportes teóricos de Vázquez (2007); Candau (1994); Pimenta (2004); Perrenoud (2002), dentre outros.

A discussão da indissociabilidade teoria-prática é um exercício que, em diferentes contextos e IES, tem se revelado como um desafio. Visto como uma questão nuclear na formação de professores, a separação ou mesmo oposição dos pólos teoria e prática é anunciada e denunciada pelos docentes e discentes com frequência, sempre na tentativa de buscar outras possibilidades de relacionamento para os dois componentes. Assim, consideramos tênue a relação entre esses pólos e enquanto não entendê-los e realizá-los, de maneira indissociável, haverá dificuldades para se alcançar uma prática transformadora.

Nessa direção, Silva (2007, p. 55-56) acrescenta que a questão sobre a relação teoria-prática no Curso de Licenciatura em Letras da UFPA e Curso de Formação de Professores da UEPA, objetos de sua pesquisa:

[...] É recorrente quando os sujeitos são questionados acerca de sua auto-imagem como formadores de leitores. Há um número significativo de alunos que se sentem inseguros, “sem rumo” ou “pouco preparados” em função do que, segundo eles, tem proporcionado os cursos em relação a sua formação. Eles se referem à necessidade do acréscimo de uma disciplina específica para lidar com questões de linguagem e ensino, a insuficiência de práticas voltadas para a realidade das escolas, o que, para eles, impede uma melhor formação para o professor no que tange a formação de leitores.

Assim, a partir dos estudos empreendidos, durante a pesquisa, observamos que ainda há muita dificuldade e clareza sobre que competências e habilidades são necessárias para se efetivar a indissociabilidade teoria-prática. Na perspectiva de se compreender essas dificuldades, assim como os caminhos e discussões seguintes, sentimos a necessidade de elucidar as concepções de teoria e prática que privilegiamos e adotamos para nossas análises.

Apoiados em Vázquez (2007), desenvolvemos a dissertação entendendo teoria e prática como atividades²⁸. Nesse sentido, a atividade teórica em seu conjunto só existe por e em relação com a prática, visto que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. Essa definição, por si só, visualiza que ambas são indissociáveis.

A atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade, consiste no ato de conhecer e estabelecer finalidades, mas não modifica o mundo, apenas as ideias. Dessa forma, o fim da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente a matéria prima com o objetivo de obter teorias que expliquem uma realidade presente ou modelos que prefigurem uma realidade futura. Nesse sentido, para Vázquez (2007, p. 233):

[...] a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta.

A atividade teórica nos leva a tomar consciência crítica de uma dada realidade, daí ser tão importante no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA-Campus da Vigia,

²⁸ Para Vázquez (2007), atividade é sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou que é imanente ao agente.

condição fundamental para que, aliada a prática, o professor transforme sua práxis²⁹ e o mundo em que vive. Entretanto, se a atividade teórica se distanciar da prática, perde seu valor epistemológico, tornando-se um mero ensinamento verbalístico nos cursos de licenciatura, ao ponto dos alunos questionarem sua importância para a formação profissional. A despeito da relação teoria-prática dois sujeitos entrevistados afirmam:

[...] O conhecimento não é só teoria. Teoria e prática têm que estar juntas (A7).

[...] Para mim, essa relação teoria-prática não consiste em uma separação, se faz na produção de textos, no estímulo ao refletir, pensar, discutir (P1).

Do depoimento da aluna analisamos que esta concebe que o conjunto de conhecimentos adquiridos não advém exclusivamente da teoria, mas da relação teoria-prática. Do mesmo modo, a professora P1 acredita nesta relação e enfatiza que para se obter a unidade entre as duas atividades devemos criar situações de aprendizagem no decorrer das disciplinas e demais situações de ensino que estimulem os alunos à produção de textos, à reflexão, ao pensar e discutir.

No entanto, observamos que as marcas pedagógicas a que se refere à professora aproximam-se de atividades ligadas tão somente as ideias, ou seja, ao plano da transformação ideal. Nossa análise defende que uma boa base teórica é fundamental, mas não o suficiente para que ao término da graduação consigamos colocar em prática todas as teorias linguísticas, literárias e pedagógicas aprendidas na academia, isto porque, na maioria das vezes, nos questionamos: o que fazer agora? E como fazer? Neste sentido, Monteiro (2008, p. 51) complementa: “[...] A graduação deve ajudar os professores a se servir de conhecimentos teóricos para refletir sobre o cotidiano – o que não acontece hoje”.

Em relação à atividade prática, a entendemos como uma atividade material, transformadora e social que consiste na ação efetiva sobre o mundo e que tem por resultado uma transformação real. Para Vázquez (2007, p.226), o fim e o resultado dessa atividade:

[...] é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

²⁹ De acordo com Vázquez (2007), práxis é a atividade humana que produz objetos, sem que, por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum.

Enquanto para o autor citado teoria e prática são atividades. Na compreensão de professoras do Curso de Licenciatura em Letras, da Vigia:

[...] Teorizar, para mim, é um beliscão, é espetar, é uma experiência epifânica. A teoria é uma voz que te estimula a questionar, acordar. Já a prática é esse beliscão que vai te espetar porque já vai te levar a desenrolar o pensamento, fazer pensar sobre aquele objeto, é você se sentir beliscado. A prática está muito ligada à teoria não dá para separar. A prática está ligada à discussão e não apenas a planejar aulas, fazer propostas (P1).

[...] Teoria é uma metalinguagem que a gente usa para falar de uma ciência. Então eu acho que a teoria é a teoria por ela mesma. Está no âmbito da metalinguagem, então isso é ciência. Prática é a transposição dessa metalinguagem científica para a prática. É quando os alunos vão desenvolver aquela teoria. Prática é uma espécie de tradução (P4).

Para a professora P1, teoria e prática são indissociáveis. Para ela, as duas atividades estão associadas ao questionamento, à discussão, logo, a problematização. É possível observar também que ao referir-se a ‘fazer pensar’ a concepção ressaltada é da teoria como abstração. Por outro lado, para a professora P4, teoria e prática pertencem a pólos distintos, enquanto a teoria só existe por e em função dela mesma, a prática é a aplicação/tradução da teoria científica. Portanto, a concepção de teoria e prática, revelada pela segunda professora, nos põe diante da compreensão de que a teoria é uma atividade de transmissão de conhecimentos, um canal de veiculação do saber de início complexo e, que ao ser aplicado na prática, se constitui como acessível. A prática, portanto, passa a ser um filtro inteligível da teoria.

Nessa direção analisamos que, embora as duas professoras tentem explicar que teoria e prática são indissociáveis, o discurso as contradiz revelando mais uma vez a teoria como abstração e a prática como ação.

Ainda sobre as concepções de teoria e prática, outras professoras dizem:

[...] Teoria é uma fôrma, é a base. Já a prática é essencial em qualquer curso de licenciatura. Ela seria a massa do bolo e deve vir desde o início do curso junto com a teoria. Acho que teoria e prática não podem separar-se, uma não pode existir sem a outra (P2).

[...] Teoria são os conceitos, as nomenclaturas e a prática é justamente pegar esses conceitos, nomenclaturas e efetivá-los no nosso cotidiano. Porque não adianta pegar a teoria e deixá-la guardada (P5).

Mais uma vez é possível identificar na fala de professoras do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, na Vigia, a concepção de teoria como abstração, conhecimento acumulativo, sistematizado, restrito ao científico, excluindo outras formas de conhecimento como: o senso-comum, o religioso, o técnico, o mitológico, entre outros. Enquanto a prática é vista como execução/aplicação desse conhecimento. Essa postura reforça a compreensão de que teoria e prática são pólos opostos e devem ser tratados isoladamente, gerando um equívoco para a formação de professores. Nessa perspectiva: “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, 2004, p. 34).

Ao referir-se aos conceitos de teoria e prática, os alunos em formação defendem que:

[...] A teoria é o que dá base para se concretizar algo, explicar o desconhecido. E a prática é o executar (A1).

[...] A teoria é um conjunto de conhecimentos que nós temos e a prática é a aplicação desses conhecimentos. Existe a teoria sem a prática, mas não existe a prática sem a teoria (A2).

[...] A teoria são os conhecimentos, conceitos que nós aprendemos na universidade enquanto a prática é o que nós vamos fazer lá fora. Prática é o método que vamos utilizar para repassar o conhecimento. É a aplicação com os alunos (A3).

As concepções citadas nos fazem refletir sobre os equívocos teórico-práticos que vem se concretizando no processo de formação dos professores do Curso de Letras da UEPA, da Vigia, pois constatamos que a teoria tem, para eles, mais valor epistemológico que a prática. Aquela é priorizada, enaltecida, relevante, nobre, enquanto esta é secundarizada, colocada em segundo plano, um apêndice, subordinado a teoria. Privilegiam a teoria em detrimento da prática porque supõem que esta é mais importante para a formação de professores.

A fala das professoras e alunos nos revela um modelo de formação de professores que perdura durante décadas: a clássica divisão entre as disciplinas curriculares organizadas em teóricas e práticas. As disciplinas teóricas apresentadas como atividade intelectual, a busca do saber pelo saber; enquanto as ditas práticas se responsabilizam pela concretização, realização. Essa concepção é uma realidade ainda presente no desenho curricular e no ementário das disciplinas do Curso de Letras da UEPA, da Vigia, haja vista dicotomizar o momento teórico do prático. Ou seja, é pré-definido, em algumas disciplinas, a carga

horária destinada a atividades teóricas e práticas³⁰, embora, na apresentação do PPP, seja enfatizada a necessidade de articulação entre teoria e prática. Tal divisão só acentua o ‘divórcio’ entre teoria e prática. A esse respeito Pimenta (2004, p.44) conclui:

[...] Todas as disciplinas são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas devem contribuir para a sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Nesta direção, nos questionamos sobre como as atividades desenvolvidas focalizam a unidade teoria-prática. Obtivemos os seguintes posicionamentos:

[...] No desenvolvimento de uma disciplina não precisamos dizer agora é hora de estudar a teoria, agora é hora da prática. À medida que nós vamos teorizando já vamos mostrando, discutindo a prática. Eu creio que nenhuma disciplina tem que dividir teoria e prática (P1).

[...] Bom, primeiro eu trabalho a teoria porque se não tivermos a teoria como vão realizar a prática? Então a teoria é vista nas discussões e a prática na produção escrita e oral (P2).

A professora P1 apresenta uma concepção, em relação às atividades que realiza mais próxima da indissociabilidade teoria-prática, pois concebe que ambas devem ser trabalhadas de forma integrada, sem divisão. No entanto, no depoimento da professora P2 é explicitado um importante indicador da separação teoria-prática: a compartimentalização do conhecimento e a forma compacta de tratamento recebido. Nesse sentido, a teoria é responsável pelas ideias e a prática pela execução do conjunto de regras formuladas pela teoria. Para Pimenta (2004), a dicotomia teoria-prática fortalece a compreensão de que toda disciplina divide-se em parte teórica e prática e se assim ocorre é porque esse fato não é de natureza semântica, e sim porque alguém concebe dessa forma e fragmenta o desenho curricular o que se traduz em espaços desiguais de poder.

Para os alunos a dificuldade de relacionar teoria e prática, durante as disciplinas, decorre também de elementos estruturais do curso, como:

[...] A pouca relação que fazemos entre teoria e prática decorre também da falta de recursos físicos e materiais no interior da universidade porque

³⁰ Para exemplificar, citamos o caso da disciplina Produção e Recepção de Textos (120 h), onde a carga horária destinada à teoria é de 40 h e a prática 80h e em Atividades Práticas de Docência I (80h) a carga horária total é destinada à prática.

recordo que em Fonética e Fonologia e outras disciplinas os materiais eram escassos, não tínhamos e nem temos um laboratório de linguística, por exemplo (A1).

[...] Acho que houve dificuldade em estabelecer a relação teoria-prática, devido também o tempo de realização das disciplinas que é muito curto para trabalhar tanta coisa. Teoria e a prática têm que ser vistas em 16 dias, por exemplo (A5).

Nas falas dos sujeitos pesquisados, depreendemos a dificuldade que o Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, na Vigia tem em relacionar os conhecimentos teóricos e práticos. O aluno A1 argumenta que tal situação ocorre em virtude, também, da falta de recursos físicos e materiais dos campi universitários que desenvolvem, muitas vezes, suas atividades acadêmico-científicas e pedagógicas com limitações. De outro modo, para a aluna A5, a dicotomia teoria e prática se efetiva em razão do tempo destinado às disciplinas. Outra vez, nossas análises discorrem sobre o sistema modular de ensino realizado no Campus da Vigia. Essa realidade revela que a Instituição pesquisada necessita repensar a interiorização do Curso de Letras, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico naquele município.

O posicionamento dos alunos denota as dificuldades que o Curso de Letras, da Vigia enfrenta para conseguir realizar uma formação eficaz, tendo em vista o exercício da profissão e a transformação constante de sua prática.

No cerne desta discussão, observamos que a dicotomia e o distanciamento entre teoria e prática implicam uma formação docente limitada ao modelo técnico³¹, priorizando o desenvolvimento de habilidades instrumentais e visando o treinamento. Esse modelo de ensino nos põe diante de uma restritiva formação e pouco garante a participação dos alunos em um projeto de conscientização e participação social.

Se o Curso apresenta dificuldades e privilegia como ‘pano de fundo’ uma concepção fragmentada de ensino que cerceia a reflexão teoria-prática, é necessário, então:

[...] O redimensionamento da formação do educador, o qual implica na negação de um tipo “ideal de educador” uma vez que não tem sentido a definição de sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori [...]. Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções

³¹ Refere-se aos aspectos objetivos e racionais do processo ensino-aprendizagem, tais como: a seleção de conteúdos, avaliação e estratégias de ensino.

decorrentes da priorização de um dos pólos (CANDAU; LELLIS, 1994, p. 60).

Dessa forma, então, cresce a emergência de outro modelo de formação mais reflexivo que possibilite a criticidade das condições histórico-sociais reais do contexto educacional. Visto, ainda, imperar, em muitos cursos de formação de professores, o cultivo do modelo técnico que continua a re-afirmar a fragmentação e a dicotomia dos componentes curriculares. Para Ferreira (2007, p. 78):

[...] a fragmentação, linearidade e alienação do conhecimento, bem como o excessivo individualismo por parte de alguns professores fazem com que os cursos de formação de professores priorizem os conteúdos, mantendo o aluno informado sobre o mesmo, esquecendo de fornecer-lhe os instrumentos necessários para que sejam feitas as devidas conexões entre as informações apreendidas naquele contexto com as tão complexas do mundo atual, de maneira que ele assuma, aos poucos, o controle de sua aquisição do saber e de sua formação.

Ao defendermos a ideia da necessidade de outro modelo de formação de professores, partimos da compreensão de que toda mudança de paradigma está situada em um contexto social, político, econômico e histórico de uma sociedade. Assim, as fragilidades da prática pedagógica no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, na Vigia nos conduzem à reflexão de que os pressupostos teórico-metodológicos, desenvolvidos durante a formação pouco, têm respondido às necessidades dos indivíduos e dos profissionais na contemporaneidade, visto que esta defende o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que eles possam construir o projeto político de uma nova sociedade. Nesse sentido, Ghedin (2005, p.131) defende que:

[...] O problema da formação de professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais pressupostos possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição à outra.

Portanto, encaminhamos nosso pensamento sobre a emergência de outra prática pedagógica em uma perspectiva de enfrentamento da realidade educacional paraense. Daí nos fundamentarmos no conceito central de práxis. A opção por discutir a práxis como um caminho para a formação de professores parte do reducionismo que empobrece a atividade profissional: a oposição entre teoria e prática ainda existente em cursos de formação de professores.

Vázquez (2007) expõe que se o homem aceitasse o mundo sempre da forma que ele é não sentiria a necessidade de transformá-lo. Assim, a transformação de uma realidade não

ocorre exclusivamente por um resultado ideal, e sim pela materialização de atividade da consciência – teoria é uma atividade real, objetiva que resulta em uma atividade transformadora: a práxis.

A formação de professores, ancorada tão somente na reflexão sobre a prática, tampouco se constitui em uma formação, pois a produção do conhecimento se faz mediante uma relação entre a prática e nossas interpretações. De outro modo, dizemos que teoria e prática mantêm entre si uma relação, a partir do momento em que a prática necessita da teoria como guia da ação, moldando a atividade do homem, tornando tal ação uma atividade transformadora. Dessa forma, entendemos que o conhecimento não é produto exclusivo da teoria ou da prática, pois se assim for concebido, estaremos diante da reprodução de comportamentos e de atividades ditadas pelas classes dominantes.

Na prática pedagógica dos professores do Curso de Letras da UEPA, Campi Vigia cabe aos docentes e indivíduos envolvidos conhecer seu campo de atuação, com vista ao desenvolvimento de uma atividade prática não-utilitarista, mas de uma práxis guiada por intenções e decisões conscientes. Ao primarmos pela práxis, entendemos que o conhecimento é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade (VÁZQUEZ, 2007).

Nessa perspectiva, os docentes do curso em análise assumem, na formação de professores, o papel de agente político, oportunizando aos alunos a análise da realidade social em que estão inseridos para questionar o conhecimento velho, transformando-o e re-criando-o para aprender o novo. Esse tipo de prática pedagógica desconfigura o modelo de ensino, baseado na transmissão de ensino de um conteúdo sistematizado do saber, e imprime outra perspectiva para a produção do conhecimento, no qual o futuro professor pode ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo dialogando com a realidade.

Quando analisamos o Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia, sentimos o quanto os formandos esperam que as atividades, desenvolvidas durante a formação, primem pela aproximação com o real fugindo das verdades absolutas, regras imutáveis e leis incontestáveis. Para eles, o projeto de formação, empreendido na UEPA, carece de situações como:

[...] Eu sinto falta em relação à prática do contato com a comunidade, o trabalho nas escolas. Acho que assim como os médicos fazem residência seria muito importante nós sairmos mais desse ambiente da universidade e termos um contato maior com a realidade (A2).

[...] Acho que quando a gente fala da relação teoria-prática pensamos no Estágio Supervisionado que para mim foram mal distribuídos porque nos estágios fizemos muita observação. A gente observou a realidade, mas não participamos da transformação dela (A3).

O depoimento das alunas retrata que o processo de formação de professores que elas realizam ainda está arraigado a um modelo de ensino que pouco potencializa a interação entre o conhecimento produzido na universidade e as implicações do processo ensino-aprendizagem nas escolas - lócus de atuação dos professores. Isto porque o Curso de Letras da UEPA, da Vigia ainda apresenta o distanciamento da prática pedagógica com a realidade, uma vez que os formandos ao saírem da universidade para vivenciar as peculiaridades da escola pouco interagem e relacionam criticamente sobre os conhecimentos, valores e hábitos da sociedade com os participantes do processo educativo. Por outro lado, para a professora entrevistada, a escolha de suas atividades, ao menos em tese, prioriza a relação teórico-prática, uma vez que:

[...] Realizo minha prática por meio da pesquisa de campo mesmo que a disciplina não seja aquela que exige a prática. De início, eu trabalho a parte teórica até porque eles precisam de um suporte. Então peço resumos, resenhas e deixo para o fim da disciplina a parte prática (P3).

Constatamos na fala da professora, a tentativa de pensar e efetivar atividades que promovam o diálogo entre teoria e prática, mas notamos que embora a docente tente fugir da dicotomia, seu discurso promove a contradição ao afirmar a separação das atividades. Pois primeiro realiza a atividade teórica e posteriormente efetiva a prática. Assim, vemos a promoção da polarização teoria-prática. Por outro lado, a professora P5 discorre sobre como concebe a relação teoria-prática em suas aulas:

[...] Em relação à teoria e prática, em algumas disciplinas tenho desenvolvido projetos com os alunos. Essa estratégia funciona assim: nós temos um momento de reflexão a respeito da teoria. Com base nessa teoria eles desenvolvem o projeto. Acho que é uma forma deles sentirem a comunidade e as dificuldades de quando eles forem efetivamente para as escolas. Quando realizo essas atividades os alunos gostam muito.

A partir do dito pela professora, é possível depreender sua preocupação com o fazer profissional na perspectiva de construir o saber, juntamente com a imersão dos discentes nas especificidades do cotidiano escolar. Quando questionamos os alunos sobre o desenvolvimento da relação teoria-prática nas disciplinas, ouvimos que:

[...] A grande questão é que a teoria não é colocada em prática porque antes mesmo dos estágios nós temos toda uma teoria que nos prepara e por termos tão pouco tempo não levamos a sério, às vezes não há compromisso e o que vejo é que muitos colegas estão se formando e não tem experiência, conhecimento das situações de sala de aula (A5).

[...] Eu acho que nós temos que praticar/executar mais a teoria aprendida. Nós observamos bem mais que praticamos (A7).

A fala das alunas, mais uma vez, exprime a concepção de fragmentação da teoria e prática. A nosso ver, tal fragmentação é uma dificuldade encontrada no decorrer do Curso de Letras da UEPA, da Vigia, gerando problemas à formação docente que, longe de integrar os saberes, o concebe de forma compartimentalizada, cada campo do saber é independente nas esferas do ensino-aprendizagem. Desse modo, defendemos uma prática pedagógica que de forma objetiva incida sobre uma realidade para satisfazer determinada necessidade humana, ou seja, a práxis. Vázquez (2007, p.239) discorre que para se chegar à práxis:

[...] Não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e, sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato.

A partir do dito sobre práxis, consideramos a fala da professora P1 sobre como entende a atividade teórica e prática:

[...] Teoria é discussão, não adianta você só falar, pois se a ciência é aplicável chega um momento que temos que aplicar. Acho que se o professor tiver bom senso e entendimento do que é teoria e prática consegue realizar um bom trabalho (P1).

Sobre a prática complementa:

[...] Uma atividade prática pra mim é discutir propostas, socializar trabalhos (P1).

Posto tais concepções, consideramos que a professora ainda apresenta dificuldades em relação à compreensão e atuação das atividades teóricas e práticas. Pensamos que essas dificuldades ocorrem não porque a docente não deseje transformar a realidade, e sim porque não é a educação que modela a sociedade, mas a sociedade é que modela a educação, segundo os interesses dos que detêm o poder (FREIRE, 1993).

A despeito dos argumentos sobre a relação teoria-prática, cremos que a proposta para a formação de professores é que pela reflexão se abram outros caminhos para a prática

docente evitando a reprodução do modo de ensinar conhecido há décadas. É importante, então, que os professores produzam respostas próprias, e tampouco inventem o que já se sabe.

Podemos dizer que a transformação da prática pedagógica, em relação à urgência da unidade teoria-prática ainda não ocorreu. Pois está condicionada a efetivação da epistemologia da práxis que guia o movimento ação-reflexão e concebe teoria e prática como processos indissociáveis. Dessa forma, cursos de licenciatura que insistem na dicotomia teoria e prática reduzem o futuro docente ao papel de agente de um conhecimento aplicativo porque o entende como transmissor de um saber produzido e legitimado por outro. Caso o professor não seja motivado à práxis – o conhecimento tampouco será produzido em um movimento de ação e reflexão, construído a partir da sistematização que passa pela postura crítica do docente sobre as próprias experiências.

Assim, o saber docente precisa ser repensado no sentido de negar um modelo instrumental e mecânico para um paradigma que tem como centro do processo a práxis, capaz de revelar a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento, haja vista a necessidade de formação de uma sociedade livre de atitudes imediatistas e com entusiasmo para enfrentar a rotina e construir o novo.

2.2 Os movimentos pedagógicos e a relação teoria-prática

A universidade tem se constituído, ao longo dos anos, como espaço privilegiado de formação para profissionais de diversas áreas. Privilegiado porque se constitui como a maior instância de produção do conhecimento acadêmico-científico. Assim, a sua existência se justifica por ser lócus de busca e cultivo do saber para que os indivíduos da sociedade possam de modo criativo, crítico e reflexivo inserir-se na e transformar a sociedade; a realidade e o saber instituído por várias gerações.

Como forma de enfrentamento aos desafios que lhes apresentam, este espaço tem ‘sofrido’ transformações socioeconômicas, político e pedagógicas que, em se tratando da formação de professores, se justifica pelo compromisso político e competência técnica dos docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sobretudo quando relacionadas às necessidades de construção de uma nova política de formação de professores como forma de melhoria das práticas pedagógicas dos docentes.

Nesse sentido, destacamos a responsabilidade do professor e dos demais profissionais, envolvidos no processo educativo, em (re) pensar constantemente sobre seus

conceitos, concepções, experiências e práticas pedagógicas, tendo em vista uma formação de qualidade. Batista e Codo (1999, p.72) ressaltam que:

[...] O conhecimento e o saber-fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores “na medida em que constituem a base daquilo que lhes será exigido socialmente e que constituirá sua auto-exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional.

Neste domínio está a discussão do processo de constituição do conhecimento, fundamental para a produção do saber e conseqüentemente para a definição das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, considerando que o conhecimento acadêmico, produto das diferentes áreas do saber, cuja transposição em sala de aula seria realizada de acordo com as diferentes metodologias e retextualizações de cada docente. De outra forma, dizemos que a transformação que os saberes recebem está no espaço da produção do conhecimento desenvolvido pelas universidades.

Nos movimentos pedagógicos de produção do conhecimento há uma diversidade de conceitos, estratégias, recursos e metodologias que podem ser mobilizados, no sentido de imprimir uma formação com debates críticos a respeito da realidade, das necessidades do coletivo e que fomentem a articulação entre a prática pedagógica e a produção do conhecimento. No entanto, muitas universidades e IES ainda privilegiam determinadas escolhas teórico-metodológicas, a saber, fragmentária e descontextualizada, provocando ranços na formação docente.

No intuito de depreendermos a relação teoria-prática nos movimentos pedagógicos, ativados na formação dos professores de língua portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia trazemos no conjunto de dados desta dissertação algumas vozes no que diz respeito ao modelo de produção do conhecimento:

[...] Eu acho que ao longo do Curso muito do conhecimento repassado ficou aqui na universidade mesmo. Nós precisamos ir mais as escolas. Aqui em Vigia a carência de conhecimento é muito grande. Nós observamos isso quando fazemos oficinas e palestras, os alunos pedem, imploram para gente voltar. Acho que o professor tem que nos direcionar, nos mostrar como poderemos trabalhar aquele conteúdo em sala de aula (A3).

[...] Acho que faltou muita coisa. Vimos muita teoria, mas como vamos realizar isso na prática, na comunidade, em Vigia. Como traduzir essa teoria em uma linguagem mais simples. Por exemplo: como vou passar para os alunos da escola básica teorias da Semiótica de uma forma mais simples que não seja tão técnica? (A6).

Ao analisar os depoimentos, observamos que a aluna A3 anuncia que para a formação não basta o saber técnico ou teórico, mas outros saberes que estão dentro e fora do espaço acadêmico e, por isso, afirma precisar ir mais às escolas para transmitir o que aprende. No entanto, em ambas as falas incidem o fato dos alunos esperarem receitas, regras e preparação sobre como ministrar os conteúdos. Preocupamo-nos com esta espera porque enquanto formadoras de professores, sabemos que a formação docente não se encerra em um único ciclo e nem em moldes estanques. Cada indivíduo e sala de aula são singulares, portanto, necessitam de movimentos pedagógicos ímpares e contextualizados à dada realidade.

Para corroborar com nossas análises, recorremos a Silva (2007, p.72) que conclui em pesquisa que futuros professores concebem que “[...] a formação inicial na universidade deveria dar conta da ‘totalidade’ dos conhecimentos”. Em contraposição ao pensamento desses acadêmicos, Ferreira (2007, p. 42) ressalta que “[...] não há formação e prática pedagógica definidas: há um processo de criação constante e infundável, necessitando de permanente reflexão, questionamento e reconfiguração das ações”.

Em retorno a fala dos alunos, anteriormente destacada sobre a distância entre teoria e prática, a professora P3 assume um discurso que vai de encontro ao enunciado, pois revela:

[...] Eu procuro sempre casar teoria e prática e vice-versa. Eu procuro trabalhar ao máximo a teoria e a prática aliadas porque quando eu estava na faculdade eu sentia que os professores deixavam muito solto e não faziam a relação para que a gente visse como as coisas funcionavam na realidade. Então sempre que eu posso faço essa relação (P3).

Como bem revela a professora, em sua prática pedagógica, a relação teoria-prática é realizada, tendo em vista o que é estudado e a realidade a que se pode relacionar tal aprendizado/conhecimento. Sua preocupação com essa unidade advém de sua experiência enquanto aluna que se ressentia de atividades desse cunho.

A carência da professora, em relação às atividades teórico-práticas, nos faz retomar Silva (2007) que, ao discorrer sobre a relação teoria-prática, enfatiza que um dos sujeitos de sua pesquisa, aluno do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA-Belém, em 2007, assinalou “[...] acerca da prioridade que o curso dá a teoria e ao distanciamento que se percebe com as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio”.

Os movimentos pedagógicos de produção do conhecimento e transposição didática apresentados, no recorte espacial realizado na pesquisa, expressam o modo, pelo qual,

conteúdos e metodologias de ensino têm se efetivado, como os exemplificados pelos alunos A3 e A6. No entanto, há de se ressaltar a existência de outros modelos de ensino a que se servem os professores, mas que ainda carecem de melhores subsídios no que se trata a relação teoria-prática, pois, muitas vezes, essa relação é vista apenas como exigência curricular.

Na esteira de romper com movimentos pedagógicos que privilegiam a dicotomia teoria-prática e desenvolvam a reflexão sobre o conhecimento da prática cotidiana nas escolas, professoras do Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, na Vigia, discorrem:

[...] Eu procuro sempre oferecer textos durante as disciplinas que façam a interface entre linguística e ensino para eles perceberem a necessidade de ligação entre o que aprendem e o que fazem nas escolas (P4).

[...] Toda disciplina dá para relacionar com o ensino das escolas de educação básica, mas a ementa de algumas disciplinas do Curso de Letras da UEPA traz que elas são um estudo aplicativo do contexto histórico, como é o caso das Literaturas. Se a gente ficar seguindo a ementa não relacionaremos em nada com as necessidades da escola (P5).

As professoras demonstram preocupação com a adequação de suas aulas às práticas pedagógicas, em virtude da necessidade de se estabelecer conexão entre o que se aprende no espaço acadêmico e o que se faz na prática profissional, que se constituem como um grande desafio para os futuros docentes porque estes depreendem que a universidade deve ensinar os conteúdos das escolas de Educação Básica.

No entanto, a universidade não trabalha com disciplinas escolares, e sim acadêmicas o que pressupõe outra forma de lidar com o conhecimento. Na verdade, então, o conhecimento necessita ser compreendido, analisado e criticado para entendermos o que se passa no mundo, onde estamos vivendo e compreendendo as formas de agir e atuar nele. Um exemplo é o que as professoras P3, P4 e P5 afirmam realizar no que tange à unidade teoria-prática.

A maior parte das críticas dos alunos, relacionadas à falta de conexão entre os saberes científicos e os da experiência, está aparelhada aos conflitos existentes em relação à dicotomia teoria e prática. A despeito da necessidade da unidade teoria-prática Sacristán (1995, p.78) pontua:

[...] A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste

sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia–força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se apenas de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática.

Observamos que, a partir dos dados e da experiência na formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA na Vigia, alguns docentes ainda privilegiam um modelo de construção e aquisição de saberes que acreditam estar no domínio do conhecimento teórico os componentes necessários para a efetivação do ensino-aprendizagem. Embora essa concepção ainda esteja arraigada, a literatura da área tem apresentado contribuições a respeito da necessidade de reflexão que os professores podem construir sobre os saberes e práticas durante o processo de formação. Desse modo, Perrenoud (2002, p.75) declara que na formação profissional:

[...] Com certeza, existem saberes em questão – acadêmicos, científicos e técnicos -, mas também há saberes próprios de cada profissão, os quais não derivam da ciência nem da técnica, mas que não deixam de ser indispensáveis. Uma formação universitária apurada não impede que um profissional também tenha de mobilizar saberes profissionais constituídos, os quais não são acadêmicos no sentido clássico do termo, ainda que tenham sido codificados. Ele também tem de recorrer a saberes provenientes de sua experiência pessoal, os quais são ainda menos organizados, formalizados e verbalizados que os saberes profissionais.

É preciso reconhecer, portanto, que a formação docente aglutina um conjunto de saberes e que se está ocorrendo a redução de um ou outro, em detrimento dos saberes necessários ao exercício profissional dos professores, pode ser em razão da valorização das competências técnicas. Quando perguntamos as professoras sobre o privilégio que se dá a formação técnica, é respondido:

[...] Eu vejo que têm muitos professores que ainda se preocupam demais em seguir direitinho a ementa das disciplinas, sem se preocupar com de que forma os alunos podem utilizar/entender os conteúdos para a realidade deles. Por exemplo, em Fonética e Fonologia, eu sei que os alunos já trazem certo conhecimento porque eles veem esse assunto no Ensino Médio, mas de forma muito superficial, então eu não posso começar na Graduação de uma forma tão complexa. Só que tem muito professor que não entende dessa forma e acaba não produzindo um ensino produtivo da língua porque ele está mais preocupado em seguir a ementa da disciplina. Infelizmente, ainda encontramos muito ensino prescritivo na faculdade (P3).

A fala da professora nos revela que alguns professores, em suas práticas pedagógicas, manifestam maior preocupação com o ensino prescritivo da língua, ou seja, um ensino baseado nas regras e conceitos inabaláveis e incontestáveis da gramática, relegando atenção à funcionalidade que os saberes exercem no contexto social. Assim, segundo ela, não desenvolvem um ensino produtivo da língua. Isto pode ser explicado porque as IES são portadoras do conhecimento socialmente legitimado, conduzindo a transposição didática dos conteúdos acadêmicos ser a mais fiel possível às teorias eruditas.

Para Câncio (2008, p.98), as mudanças no ensino de Língua Portuguesa são muito complexas,

[...] pois envolvem uma reflexão não apenas a nível teórico-metodológico – relativos aos problemas de ensino, da caracterização das diversas clientela – mas também e, fundamentalmente, a nível político, dada a ausência de uma política de ensino da língua específica, no contexto de uma sociedade global que tem por base relações de classe, determinadas historicamente, onde se delineiam e se afirmam as ideologias e as contra-ideologias.

Ainda sobre a ênfase no ensino técnico, Perrenoud (2002, p.72) diz que podemos ir mais além oportunizando ao docente ser um agente de reflexão, mas que:

[...] Tudo dependerá da formação e do grau de adesão dos formadores ao paradigma reflexivo. Só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber.

Nessa perspectiva, a professora P1 anuncia os movimentos pedagógicos que desenvolve com o intuito de estimular os alunos à reflexão dos saberes que se constituem na formação de professores do Curso de Letras da UEPA, da Vigia:

[...] Minha prática é realizada com muita leitura e produção de textos porque os alunos não querem escrever. Quando estou com turmas de 1º ano eu cobro a produção também, embora alguns professores digam que eles ainda estão no início do Curso. Acho que se eles estão na universidade tenho que cobrar. Uma vez, levei vários artigos para sala de aula para que eles conhecessem e depois pedi para eles fazerem um (artigo), mas não com todas as exigências desse gênero textual. Pedi uma experiência de leitura deles com uma obra literária e deixei claro que não queria achismos. E o resultado foi muito bom. Ah, em minhas atividades não gosto que os alunos façam encenações de obras literárias, eu gosto que eles falem e escrevam sobre para eu ver até que ponto eles apreenderam os conteúdos discutidos durante as aulas. Enfim, eu procuro

realizar muitas discussões e debates e digo aos alunos que esses dois procedimentos é que constituem a ciência (P1).

A fala da professora coaduna com o pensamento de Perrenoud (2002), quando este discorre que, ao oferecer a formação profissional, a universidade não deve iludir-se de que, para passar da teoria a prática, basta saberes procedimentais. Ela deve reconhecer que a aplicação dos saberes a situações complexas necessita de outros recursos cognitivos. Ainda sobre os movimentos pedagógicos, realizados durante as aulas, as professoras expressam:

[...] Com a Língua Latina nós podemos mostrar a relação da língua com a nossa realidade. Tem que haver um viés com a realidade. Assim, realizo atividades, como: exercícios e pesquisa de campo (P2).

[...] Eu tenho relacionar a questão da oralidade e da escrita. Então, sempre coloco a teoria e falo como a criança, o jovem, o adulto percebe a gramática, a produção oral e escrita. Eu gosto que eles façam pelo menos um dia de observação em escolas ou peço para eles montarem uma aula para mostrar como seria aquele assunto na prática. Procuo, também, fazer oficinas para a comunidade. Os alunos dizem que é muito gratificante esse tipo de atividade porque eles aprendem muito (P3).

Nos excertos de fala, constatamos a preocupação das professoras com a existência de outros espaços para formação para além do espaço da sala de aula. Assim, pensamos na importância das práticas pedagógicas dos professores em exercício porque a postura adotada por cada um pode influenciar na formação dos futuros docentes, conduzindo-os a práticas diversificadas ou não. Os movimentos pedagógicos, evidenciados pelas professoras, parecem tratar de um trabalho na perspectiva do letramento³² que, segundo Ferreira (2007, p.50), se faz necessária com:

[...] a construção de um contexto de reflexão por meio da linguagem, pelo professor, que em princípio, teria tanto a fundamentação teórica como o domínio de uma prática discursiva fundamentada na análise da linguagem.

Tendo em vista, tal importância e necessidade, os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, da UFGV oferecem sugestão em relação ao encaminhamento das atividades pedagógicas:

³² Para Kleiman (2005), letramento consiste em um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

[...] Acho que uma forma seria nós apresentarmos os trabalhos desenvolvidos em sala para a comunidade. Assim, nos sentiríamos mais úteis (A3).

[...] Acredito que pelo menos uma avaliação de cada disciplina deveria ser realizada fora da universidade porque focalizaria a questão do ensino-aprendizagem, ou seja, por lá fora algo em prática (A5).

Observamos que a fala dos alunos, em relação às atividades desenvolvidas, se aproxima do que alguns professores do Curso de Letras da UEPA estão realizando em suas disciplinas, como a realização de pesquisa de campo e de oficinas pedagógicas nas escolas de Educação Básica. Isto posto, consideramos o pensamento de Pérez Gomes (1998), ao discorrer que enquanto não se atua e experimenta não é possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades e características dos indivíduos e grupos sociais, uma vez que em sala de aula há formas diferentes de ser e diversos modos de manifestações, em virtude das interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas quanto nos modos de relação que se estabelecem.

Na fala de alunos e professores, a seguir, podemos observar que uma das dificuldades da transposição dos conteúdos pelo viés teoria-prática, diz respeito ao tempo de duração das disciplinas curriculares, na Vigia:

[...] Eu acho que o desenvolvimento das disciplinas em bloco prejudica nossa formação porque cada disciplina tem quatro (4) avaliações para serem realizadas em um curto período de dezesseis (16), vinte (20) ou vinte quatro dias (24), depende da carga horária a disciplina e aí a gente fica muito preso a fazer provas, seminários e quando chega a hora de nós praticarmos, darmos aula não nos empenhamos como deveríamos e aí não fica legal (A4).

[...] Eu procuro sempre conversar com os alunos e com os outros professores sobre a importância dessa prática. E como realizar essa prática em um tempo tão curto como no caso das Literaturas Brasileiras que tenho dezesseis (16) dias para realizar? A gente acaba priorizando algumas teorias e obras que estão mais próximas (P1).

[...] Esse regime de disciplinas modulares prejudica nosso desenvolvimento porque elas são rápidas e se fosse como em Belém, semestral, nós teríamos mais tempo e contato com os professores. Aí sim daria para gente desenvolver projetos, pesquisas. Às vezes o professor traz umas ideias legais, mas aí depois vai embora, aí chega em outro lugar tem outros alunos, ideias e pronto quebra tudo! Se o professor estivesse aqui por mais tempo poderia nos auxiliar mais a desenvolver trabalhos, projetos. Mas aí como não dá para ficar ligando para o professor acaba tudo (A7).

As falas de A4 e P1 apresentam as fragilidades do Curso de Letras da UEPA, da Vigia. O tempo, as metodologias, a avaliação e a organização das disciplinas são componentes recorrentes nos depoimentos e nos conduzem à reflexão acerca da necessidade de mudanças no PPP do Curso, de modo a garantir uma formação inicial de qualidade para os futuros professores.

Diante do depoimento da aluna A7, voltamos às análises de Ferreira (2007) que defende que a formação do profissional ocorra nas universidades, uma vez que ali não lhe é negada a pesquisa. Segundo a autora, sem ser pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, produzir e transmitir conhecimentos de forma alienada e alienante para os alunos. Como então pensar a formação dos futuros docentes de LP, da UEPA, da Vigia, se estes não são contemplados com a pesquisa? Por outro lado, outro aluno entrevistado possui posição divergente em relação à reflexão da aluna A7:

[...] O problema é que, às vezes, a gente tenta culpar somente o tempo e o professor, mas muito depende da busca que nós realizamos no decorrer do Curso. A gente só vai ver tudo isso no final porque agora na Linguística Aplicada que eu fui pesquisar, ler revistas sobre como eu poderia trabalhar em sala de aula. Então, eu comecei a ler e ver novas possibilidades daí pensei porque não fazer uma aula diferente? A gente está acostumado a fazer só aquilo que o professor pede, mostra, mas por que não fazer diferente? A gente não pode colocar a culpa somente no tempo e no professor (A5).

Ao analisar sua formação, a aluna reflete sobre seu compromisso e percebe que muito depende deles, futuros docentes, para vincular os saberes pessoais e profissionais. Além do que o professor é responsável por mediar os caminhos para a aprendizagem, cabendo a cada um apropriar e transformar as leituras, metodologias e recursos no sentido de formar-se continuamente. Ao considerar a reflexão da aluna nos encontramos com as ideias de Perrenoud (2002, p.79-80), ao afirmar que, inclusive, “[...] um plano de formação de professores bem estruturado, organizado pode representar um perigo, do qual estudantes tentam fugir mediante vários recursos, legítimos ou ilegítimos”, uma vez que não podem ou querem fazer tudo o que lhes é pedido; muitas vezes, procuram meios menos cansativos de realizar tarefas e deixam para segundo plano as mais formativas.

Face às fragilidades da formação de professores de Língua Portuguesa da UEPA, Campus da Vigia, os alunos apresentam sugestões para tal enfrentamento:

[...] Eu acho que deveria diminuir a quantidade de Estágio Supervisionado porque têm muitos. Ao invés de todo ano ter estágio poderiam acrescentar

outras disciplinas e aí a gente ganharia mais teoria, conhecimento. Ou acrescentar mais carga horária em outras disciplinas (A6).

[...] Eu acho que nós temos que praticar/executar mais a teoria aprendida. Por exemplo, nos estágios nós observamos bem mais que praticamos. Dessa forma, acho que deveria ser revisto a forma como se desenvolve os estágios por causa da dificuldade em encontrar uma escola que permita nossa presença (A7).

Ao que parece os alunos entrevistados se mostram insatisfeitos com o desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado. Dessa forma, o aluno A6 pontua que deveria diminuir a quantidade de Estágios para se acrescentar outras disciplinas mais teóricas. O posicionamento do aluno revela a visão de que as disciplinas ditas teóricas apresentam maior importância na formação de professores. Esse argumento desvincula o estágio ao contexto social e o entende tão somente como uma exigência legal dos cursos de licenciatura.

Por outro lado, a aluna A7 discorre sobre a dificuldade de realizar os estágios porque algumas escolas não aceitam estagiários. A falta de clareza das escolas e professores em relação à importância do estágio para a formação de professores deixa transparecer a crença de que apenas os fundamentos teóricos, regras e leis, descritas em manuais, coletâneas e obras científicas dão conta de contemplar a realidade e as necessidades formativas dos alunos. Inferimos, também que a recusa das escolas e professores em receber estagiários é oriunda de uma visão que ainda persiste nesses espaços de que alguém estaria invadindo, fiscalizando e avaliando as ações dos profissionais nas escolas. Nesse sentido, os docentes sentem sua prática pedagógica ameaçada.

Concordamos com Ribeiro (2004) quando estabelece em um de seus princípios para a formação de professores os estágios como espaços de troca, pois nesses momentos é possível trocar experiências afinando a integração entre escola e universidade.

Outros alunos complementam:

[...] Outro dia fiquei me perguntado por que no início do curso nossa primeira disciplina foi Fonética e Fonologia? Por que não Produção e Recepção de Textos? Parece que para o interior não há uma ordem, as coisas vem e pronto. Acho que isso deve mudar (A2).

[...] Acho que a ordem de algumas disciplinas, como a Linguística Aplicada deveria ser alterada porque ela está no último ano e alguns colegas disseram que só a partir dela se identificaram com o curso. Foi uma disciplina que mexeu com a gente por causa dos temas, exposições. Os alunos que já são professores disseram que os assuntos eram bons, mas que quando chega na sala de aula se tornam uma utopia. Partindo daí surgiram muitas discussões

que fizeram a gente se identificar mais com o curso. Então penso por que ela não veio no início do curso (A8).

Diante dos dados, observamos que as alunas questionam a ordem de oferta das disciplinas. Então, para analisar tal depoimento fundamentamo-nos na grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA e detectamos que as disciplinas de cada semestre estão sendo ofertadas, conforme proposta do PPP. Daí, evidenciamos que talvez a inquietação seja produto das escolhas teórico-metodológicas feitas pelos professores que, muitas vezes, pouco privilegiam a discussão dos conhecimentos acadêmicos e o processo ensino-aprendizagem do português e da literatura.

Essa fragilidade pode ocorrer em virtude do sistema modular que, às vezes, prevê poucas possibilidades de pesquisa e produção de conhecimentos sobre a realidade de forma crítica. Da mesma forma que os alunos, as professoras entrevistadas também sugerem mudanças:

[...] Nós já propomos ao Departamento de Língua e Literatura que seja definido melhor as atividades de algumas disciplinas, como Atividades Práticas de Docência I, II e III e os Estágios Supervisionados porque as ementas dizem a mesma coisa. Definindo direito, o professor tem clareza do que vai fazer (P2).

[...] Vejo que tem que haver mudanças porque tem acontecido um problema na UEPA em relação às disciplinas Estágio Supervisionado e Atividades Práticas de Docência porque as ementas não estão bem definidas as atividades de uma ou de outra. Quando o aluno é do primeiro ano é bom porque pra ele tudo é novo, mas quando chega lá pelo terceiro ano, ele diz que já fez tudo que estamos fazendo em relação às atividades dessas disciplinas. Então, não há uma divisão clara. Nessa situação, os professores ficam perdidos, né? (P3).

Nessa perspectiva, evidenciamos a urgência da organização curricular no sentido de viabilizar uma prática pedagógica ancorada na teoria reflexiva que supere a dicotomia teoria e prática, visando à implementação de estudos e discussões sobre as problemáticas de sala de aula. Assim, a UEPA pode assumir o papel de explicitar os conflitos presentes no espaço escolar, orientando os acadêmicos a perceberem que as práticas pedagógicas são múltiplas e transitórias.

De modo geral, observamos ser impossível encontrar uma única razão para as dificuldades enfrentadas na produção e transposição dos saberes no percurso da formação de professores do Curso de Letras, da Vigia. Essa limitação talvez esteja associada a situações plurais que vão se justapondo nos entremeios de tal formação. Assim, vimos que embora a

UEPA realize processos formativos em vários municípios, como na Vigia, ainda, que de modo reduzido, principalmente em áreas afastadas dos grandes centros urbanos, carecemos de profissionais especializados em diversas áreas para desempenharem suas tarefas, pois está a cargo de outros profissionais, sem formação específica e pedagógica, o exercício da docência.

Após a análise e a leitura dos dados, destacamos:

- A indissociabilidade teoria-prática conduz a prática transformadora do homem e da sociedade.
- Professores e alunos concebem teoria como conhecimento científico e prática como aplicação desse conhecimento.
- Parte dos professores entrevistados compreende a unidade teoria-prática, mas ainda não conseguem efetivá-las nos movimentos pedagógicos.
- Os alunos consideram a aplicação na comunidade do que aprendem indispensável para a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico, optamos por fazer uma breve retrospectiva sobre o meu exercício na docência. Sou professora, licenciada plena em Letras – Habilitação Língua Portuguesa há cinco anos, embora seja um tempo diminuto, venho acumulando indagações, angústias e inquietações em relação às práticas de ensino. Dessa forma, apresentamos dois motivos fundamentais os quais nos motivaram a analisar a relação teoria-prática no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, na Vigia.

Primeiro, enquanto aluna do Curso de Magistério e posteriormente do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA senti muitas dificuldades para relacionar os constructos teóricos e o que deveria ser ensinado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ao iniciar a docência, ministrando aulas para o ensino fundamental, verifiquei que, na maioria das vezes, os dois cursos me instrumentalizaram para a aplicação de teorias literárias, pedagógicas e regras gramaticais, negando, portanto, a discussão e reflexão de outros conteúdos formativos que contribuíssem para minha prática pedagógica. À medida que minha trajetória profissional transcorria mais dúvidas, incertezas, angústias e contradições sobre a relação teoria-prática me guiavam a buscar compreensão.

No que se refere ao segundo motivo, em 2005 iniciei a docência no Ensino Superior em turmas de Licenciatura em Letras da interiorização da UEPA. Ciente de que de estava ministrando aulas para futuros professores, me perguntava: de que forma o discurso que emana dos aportes teóricos sobre a relação teoria-prática, resultantes de pesquisas têm chegado às instituições formativas tendo em vista o fortalecimento de práticas de ensino na Educação Básica e Superior?

Assim, no decurso de meu exercício na docência superior sempre busquei refletir sobre os saberes acadêmico-científicos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de formação. Sei que, embora tenha buscado fundamentar e aprimorar minhas aulas em relação à unidade teoria-prática deixei lacunas e, por isso, o fato de estar em um Programa de Mestrado me faz querer mudar algumas deficiências de minha prática pedagógica.

Em virtude dos motivos expostos na pesquisa A Relação teoria-prática na formação de professores de Língua Portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará – Campus da Vigia que se configura como uma ‘brecha’ para a discussão e reflexão das atividades desenvolvidas em relação à teoria e prática, evidenciando seus limites e possibilidades.

Assim, ao longo deste trabalho tive a intenção de responder as seguintes questões norteadoras: como ocorre a formação de professores de língua portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras? Quais as concepções da relação teoria-prática formuladas pelos alunos e professores do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, da Vigia? E em que movimentos pedagógicos se evidenciam a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática?

Ao nos propormos a tal investigação, tínhamos a clareza de que os dados da pesquisa e sua posterior análise não representariam a totalidade do problema apresentado, haja vista acreditarmos que um estudo investigativo caracteriza-se pela provisoriedade de suas análises. De modo que nossas primeiras conclusões constituem fundamentos para novas possibilidades de pesquisa e interpretação.

Com o propósito de entendermos os limites e possibilidades da formação de professores de Língua Portuguesa a relação teoria-prática se apresentou como um problema a ser investigado, a partir das atividades desenvolvidas por alunos e professores do Curso naquele município.

Para a compreensão de tal estudo, elencamos como objetivos: discutir a formação do professor de língua portuguesa no Curso de Licenciatura em Letras; analisar a relação teoria-prática desenvolvida no Curso de Licenciatura em Letras da UEPA; identificar marcas pedagógicas em que se caracterize a indissociabilidade ou dicotomia teoria-prática. Diante do problema e dos objetivos propostos foi necessário ‘garimpar’ referenciais epistemológicos e elementos contextuais referentes à UEPA, ao Curso de Letras e aos sujeitos da pesquisa para que percebêssemos no decorrer da investigação como se desenvolve a formação e o exercício da docência no lócus pesquisado.

Em se tratando da formação de professores na atualidade, identificamos que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas por organizações, associações e universidades, visando discutir, problematizar e propor novas alternativas para o exercício da docência. No entanto, ainda é frequente, no Curso de Licenciatura em Letras, da UEPA, Vigia, o aprendizado de técnicas, instrumentos e conceitos dissociados da realidade escolar, desviando a formação de professores de um paradigma reflexivo, comprometido com a construção coletiva consciente da sociedade.

Em relação aos alunos que fizeram parte da pesquisa, verificamos que muitas de suas críticas estão ligadas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Mas, também, as fragilidades da Instituição, como a falta de investimentos na pesquisa, na extensão e a presença de grande quantidade de professores temporários e substitutos itinerantes.

No decorrer do estudo empreendido evidenciamos a importância da expansão do Ensino Superior pelos diversos municípios do Estado do Pará. Concluímos que, embora as dificuldades e fragilidades sejam acentuadas, esta é uma alternativa de oportunizar o acesso à educação de qualidade em nossa região. A evidência dessa realidade está nos depoimentos de alunos e professores que explanam suas satisfações e insatisfações ao fazerem parte do processo de interiorização dessa universidade. Suas reflexões reproduzem as condições de trabalho, as opções teórico-metodológicas, limitações e perspectivas para a formação e exercício profissional.

Nesse sentido, a UEPA precisa contemplar em suas ações, práticas que respondam as necessidades formativas dos alunos, por meio da interação dos saberes científicos com os saberes específicos do contexto em que se darão as práticas educativas. Diante dessas necessidades, refletimos sobre a produção do conhecimento na UEPA e analisamos alunos, concebendo que o que se aprende nos espaços formativos deve ser aplicado na comunidade.

Essa visão equivocada de aplicação pode gerar a ideia de que o conhecimento é útil porque pode ser aplicado e cria uma espécie de utilitarismo. Na verdade, quando propagamos a reflexão sobre a realidade escolar e o trabalho docente, buscamos fomentar um ambiente de criticidade e enriquecimento teórico-metodológico para os futuros professores.

Assim, a partir da concepção utilitarista de aplicação dos conhecimentos aprendidos na formação que se introduz a dicotomia teoria e prática que até hoje se presencia nos cursos de licenciatura. Tal posicionamento evidenciou-se nas falas de alunos e professores do Curso de Letras, da UEPA, na Vigia quando relatam que primeiro é trabalhada a teoria e depois a prática; quando afirmam que dominam mais a teoria e quando classificam disciplinas como teóricas e práticas.

Percebemos que, em determinado período histórico, o professor de língua portuguesa tinha como missão ensinar os clássicos, objetivando legitimar verdades absolutas e pré-determinadas. Assim, não havia preocupações em conhecer as condições físicas, estruturais e sociais das escolas. A pesquisa demonstrou que a formação do professor de LP passou por transformações, mas que ainda apresenta desafios a serem vencidos, como os limites filosóficos e ideológicos que orientam as relações de poder, presentes na produção e na transposição do conhecimento na universidade.

No que se refere à organização político-pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras da UEPA, campi Vigia, alunos e professores demonstraram insatisfação com o regime modular de ensino que destina dezesseis, vinte ou vinte quatro dias para a realização de uma

disciplina. Ambos alegam que essa proposta dificulta o desenvolvimento de atividades de pesquisa, pois no limitado tempo, o acúmulo de leituras, trabalhos e avaliações promove a fragmentação do conhecimento inibindo práticas de ensino emancipatórias.

Ainda, em relação à organização político-pedagógica, os sujeitos manifestaram a necessidade de se rever a carga horária e atividades de algumas disciplinas, assim como as ementas que em alguns casos aparentam repetições e inadequações a proposta do PPP de desenvolver a criticidade a partir do conhecimento de várias realidades, por meio da pesquisa.

Podemos dizer que há uma intenção, por parte dos sujeitos, de melhorias no desenvolvimento do Curso e dos movimentos pedagógicos, no entanto, o foco do problema está na organização do processo de formação, no tempo disponível para que os docentes desenvolvam outros tipos de propostas e na carência de professores efetivos em cada município. Apesar dessa realidade, observamos que a Instituição é sabedora de suas necessidades e que está se estruturando, por meio de ações expressas no PDI e PPI, para que tais fragilidades sejam superadas o quanto antes. Mas, a superação dessas dificuldades, depende também de políticas públicas governamentais que viabilizem recursos financeiros na perspectiva de contemplar práticas didáticas e pedagógicas satisfatórias.

Em relação às marcas pedagógicas de indissociabilidade ou dicotomia teoria e prática no curso analisado, constatamos que a produção e transposição de conhecimentos tampouco permitiu superar a ideia de prática tradicional que se presentificou durante longo período em cursos de formação de professores, onde as atividades pedagógicas ocorriam tão somente nos espaços de sala de aula, dicotomizando os saberes linguísticos e literários dos saberes do dia a dia, estimulando e perpetuando a dicotomização teoria e prática. No entanto, há professores que relataram preocupar-se com a efetivação de uma prática pedagógica que privilegie a conexão entre os saberes na perspectiva de se evidenciar na formação de professores a práxis transformadora.

As concepções de teoria e prática, identificadas na pesquisa, ainda não conseguem atingir a concepção de práxis, haja vista estarem relacionadas à apreensão de conceitos abstratos, aplicação e transposição de conceitos. Também, compreendemos que as concepções descritas, por professores e alunos investigados, revelam a reprodução de um pensamento difundido no âmbito de práticas pedagógicas imediatistas e muito criticada pelos especialistas, mas que em razão das condições de trabalho, apropriação dos saberes e organização do trabalho pedagógico ainda é uma realidade a ser superada, embora eles apresentem tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas.

Em síntese, inferimos que há de se continuar a pensar, propor, articular e efetivar práticas pedagógicas que possibilitem aos docentes a reflexão e autonomia de construir uma práxis transformadora do homem e da sociedade.

sendo oportuno enfatizados como positivos e negativos osicionam a respeito das
pr o eercebessemos gativo

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores (as)**. 161 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. Campinas, **Educação e Sociedade**. Formação de Profissionais da Educação. Políticas e Tendências, n.68, p. 143-63, 1985.

AZEVEDO, F. de. **Cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda., 2004.

BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BATISTA, Anália; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE: UnB/ Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BREZEZINSK, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____; ABBUD, Maria Luiza Macedo; OLIVEIRA, Claudia Chueire de. (Orgs). **Percursos de pesquisa em Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRITO, P.L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CANCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Educação linguística continuada: a formação do professor com base nos PCN de língua portuguesa**. 2008. 200 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____. **Rumo a uma nova didática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada**. Revista Brasileira de Educação n. 28, p. 96-107. Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES. L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Campinas/SP. **Trabalhos em linguística aplicada**, n. 17, p. 133-144, 1991.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Campinas, **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In:_____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. São Paulo. **Veja** edição 2088, ano 41, n. 47, p.17-21, 26 de novembro de 2008.

FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

_____. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Ioneli da Silva Bessa. **A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação– Mestrado) – Universidade do Estado do Pará. Belém: UEPA, 2007.

FIORIN, J. L. Desafios e perspectiva da pesquisa em língua portuguesa e linguística. In: BASTOS, N.B. (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas, **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996 (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, L C de. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'. São Paulo, **Educação & Sociedade**, ano IX, n. 27, p.122-139, 1987.

_____. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução a pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. São Paulo, **Revista Nova Escola**, ano XXIII, n. 216, p.48-61, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 397-417.

_____. Professor Reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino 4).

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. São Paulo, **Revista Nova Escola**, ano XXIII, n. 216, p.48-61, 2008.

JAPIASSÚ, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Campinas, **Cedes**, v.60, p.15-35, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2007.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIRO, Elizabete. Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe. São Paulo, **Revista Nova Escola**, ano XXIII, n. 216, p. 50-53, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). **O ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1994.

NUNES, Aycha. Exército de jovens está fora das escolas. **O Liberal**, Belém, 27 set. 2009. Caderno Atualidades, p. 7.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica**. 238 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 152 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais**. In: SEDUC. I Reunião de Trabalho “A educação Básica no Estado do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade”, 2008.

NUNES, Hérika Socorro da Costa. **O letramento no curso de licenciatura em letras na Universidade Federal do Pará**. 90 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas, **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

PENA, Selma Costa. **Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras em narrativas de professoras alfabetizadoras**. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) Universidade Federal do Pará - Belém, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMES, A.I. A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTRÁN, J.G.; PÉREZ GOMES, A, I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência e m formação. Série saberes pedagógicas).

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de proessores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Unesp, 2004. p. 117-126.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v.54).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

_____; PÉREZ GOMES, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, Modernidade e Pós-modernidade. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. et al. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, n. 72, p. 318-34, 1991.

_____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: _____. **Escola básica**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 137-146. (Coletânea CBE).

SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

SILVA, Sueli Pinheiro da Silva. **Leitura e formação docente nas vozes de futuros professores**. 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) Universidade Federal do Pará: Belém, 2007.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N.B. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOEIRO, José Ildone Favacho. **Noções de história da Vigia**. Belém: CEJUP, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SCHMIDT, Leide Maria; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional prático-reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centro de Ciências Sociais e Educação – Curso de Letras. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, 2003.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014. Belém: UEPA, 2007.

_____. Projeto Pedagógico Institucional. Belém, 2008.

_____. Diretoria de Ensino. Dados para ponderação. Belém, 2009.

_____. Diretoria de Ensino. UEPA: interiorizando com responsabilidade para desenvolver o Pará. Belém, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

_____; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____ et al. **Formação de professores**: políticas e debates. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz. F.; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.

XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O.M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO PARA OS PROFESSORES – SUJEITOS DA PESQUISA

Pesquisa: **A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - Campus da Vigia**

Mestranda: Suzanny Pinto Silva

Entrevistado: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Formação: _____

Qual seu estado civil? () solteiro () casado

Tem filhos? () sim () não Quantos? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Sua residência é própria ou alugada? _____

Endereço residencial: _____

Local de trabalho: _____

Qual sua renda familiar?

() de 2 a 4 salários () de 5 a 8 salários () acima de 8 salários

- 1) Qual sua Graduação e Pós-Graduação? Onde você realizou cada curso?
- 2) Você trabalha a quanto tempo no Ensino Superior? Qual (is) as instituições em que você trabalha?
- 3) Trabalha com outro nível de ensino? Qual?
- 4) Qual seu tempo de exercício no magistério?
- 5) Qual sua situação no local (is) de trabalho? () efetivo () temporário
- 6) Em que cursos você trabalha? Você trabalha em um único município ou em mais?
- 7) Na UEPA, você faz parte do processo de interiorização? Em quais municípios você mais atua?
- 8) Quais disciplinas você leciona?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO PARA OS ALUNOS – SUJEITOS DA PESQUISA

Pesquisa: **A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - Campus da Vigia**

Mestranda: Suzanny Pinto Silva

Entrevistado: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Formação: _____

Onde cursou o Ensino Fundamental e Médio? _____

Em escola pública ou particular? _____

Qual seu estado civil? solteiro casado

Tem filhos? sim não Quantos? _____

Endereço residencial: _____

Você trabalha? sim não Onde? _____

Qual sua função? _____

Você já exerce a docência? sim não A quanto tempo? _____

Qual sua renda familiar?

de 1 a 3 salários de 4 a 6 salários acima de 6 salários

1) Sua residência fixa é em Vigia? Ou você passa apenas a semana e ao final desta volta para seu município e sua casa?

2) Diga o porquê de cursar Licenciatura em Letras na Universidade do Estado do Pará em Vigia? Você faz outro curso de Graduação paralelo ao de Letras? Qual? Onde?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM ALUNOS – SUJEITOS DA PESQUISA

Pesquisa: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - *Campus da Vigia*

Mestranda: Suzanny Pinto Silva

- 1) Falem sobre como as disciplinas são desenvolvidas.

- 2) O que vocês acham do regime modular desenvolvimento das disciplinas, característica do Curso de Letras da Vigia?

- 3) Vocês se sentem preparados para exercer a docência?

- 4) Comentem sobre a grade curricular do Curso de Letras da UEPA.

- 5) Que relação vocês fazem entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão com a formação de professores de Língua Portuguesa da UEPA, na Vigia?

- 6) O que é teoria e prática para vocês?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM PROFESSORES – SUJEITOS DA PESQUISA

Pesquisa: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará - *campus* da Vigia

Mestranda: Suzanny Pinto Silva

- 1) Fale sobre como você ministra suas disciplinas.

- 2) Como você concebe o processo de interiorização e o regime de disciplinas modulares da UEPA, na Vigia?

- 3) Quais as vantagens e desvantagens de trabalhar como professor itinerante e suas implicações no desenvolvimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão?

- 4) Qual a responsabilidade das disciplinas em relação ao movimento teoria-prática?

- 5) Você acha que existe disciplina somente teórica e outras apenas práticas?

- 6) Fale sobre a grade curricular do Curso de Letras da UEPA.

- 7) O que é teoria e prática para você?



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós- graduação em Educação
- Mestrado



