



A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS NA UFPB: O PERFIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA

Isabel Marinho da Costa; Daniela Maria Segabinazi; Josete Marinho de Lucena

Universidade Federal da Paraíba – UFPB isabel.marinho@ymail.com; Universidade Federal da Paraíba – UFPB dani.segabinazi@gmail.com; Universidade Federal da Paraíba – UFPB lucenatoc@yahoo.com.br

Resumo: A formação de professores é um tema constante na pauta de discussão de estudiosos, especialistas e pesquisadores da educação. A complexidade e riqueza que perpassa as demandas relativas ao tema instiga, amplia e proporciona a construção de novos projetos e conhecimentos. A busca pela compreensão do tema e a contribuição para a prática pedagógica têm sido constante entre os professores de ensino superior do curso de Licenciatura em Letras da UFPB. Especialmente, nesses últimos anos, em que as prerrogativas legais (Resoluções e Normas), (re)estruturaram os programas curriculares e (re)definiram mudanças nas concepções e práticas docentes. O artigo discute a formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB. Apresenta o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, os desdobramentos na formação dos licenciados e os resultados da análise da pesquisa realizada com uma turma concluinte do curso, do período 2014.2. A coleta de dados se concretiza através de um questionário (diagnóstico) da turma e a análise de conteúdo (Bardin, 2010) possibilita a apreciação dos dados. Os resultados sinalizam o surgimento de uma nova política nacional de formação docente em que a autoformação seja o elemento preponderante e constituinte da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Formação de professores, PPC, Prática docente, Autoformação.

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores é uma temática ampla que instiga reflexões complexas e intrigantes. Os saberes, conhecimentos, fazeres e as habilidades que se constituem na formação inicial e continuada de professores, fundamentam-se sob as bases Legais (Resoluções, Pareceres, Diretrizes e Parâmetros Curriculares) e de Políticas Públicas Educacionais ainda bastante confusas, indefinidas e incompreendidas por um considerável número de docentes do Brasil. Recentemente, foi aprovada uma nova Resolução Nº. 2 , de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada na tentativa de esclarecer identidades, perfis, profissionalizações docentes e contribuir para garantir à execução de um novo projeto curricular nacional para as licenciaturas.

A problemática atual e definidora para a qualificação inicial e continuada de professores não se fundamenta apenas na falta de recursos econômicos para o setor educacional, mas na



fragmentação do conhecimento e do saber disciplinar que impossibilita o avanço e a clareza da perspectiva educacional formal e institucional, do reconhecimento e da valorização docente.

Este artigo sintetiza a busca e o percurso do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente – GPEEF, da UFPB de ampliar o diálogo, a troca de ideias, informações e experiências entre docentes, do ensino superior e básico, e acadêmico dos Cursos de Licenciaturas na perspectiva de criar possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar e de pesquisa. Para tanto, visa identificar a pretensão dos alunos do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no que se refere ao exercício da prática docente na escola e refletir sobre a desarticulação que eles fazem entre as competências educativas (técnicas, metodológicas e pedagógicas) desenvolvidas na formação inicial para o exercício da prática docente no espaço escolar e as problemáticas educativas que se apresentam no cotidiano da escola, da relação ensino e aprendizagem, professor e aluno como desafio e necessidade de uma atuação que para eles, ultrapassam os saberes disciplinares e pedagógicos que compete à escola e pode ser considerada de responsabilidade e compromisso do docente.

Para atingir esses objetivos, utilizou-se a dinâmica metodológica de coleta de dados e análise de conteúdo (Bardin, 2010), através do registro de um questionário aplicado com uma turma concluinte do Curso de Letras, do período letivo 2014.2 da UFPB. O questionário foi aplicado com 31 (trinta e um) alunos e resultou em reflexões aprofundadas sobre a epistemologia da prática docente durante o semestre letivo. Convém destacar, entretanto, que este é apenas um recorte da análise do questionário e do trabalho desenvolvido pelo GPEEF.

Assim, a composição do artigo é organizada em três partes. Na primeira parte, o texto trata de uma reflexão sobre a problemática da formação e prática docente que têm produzido um pensamento sobre o professor educador, reflexivo e pesquisador. Na segunda parte, apresenta o Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Letras da UFPB e os desdobramentos que os programas curriculares trazem para a formação e prática docente dos licenciandos e licenciados. Na terceira parte, aborda a coleta e análise de dados da pesquisa desenvolvida pelo GPEEF sobre as pretensões dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB quanto à sua formação para o exercício da docência, identificando a possível desarticulação que fazem entre ação docente e ação educativa.

1. A problemática da formação e da prática docente: enunciado de uma nova perspectiva de profissionalização docente



As legislações e políticas educacionais brasileiras evidenciam a condução e os avanços do processo de formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior. A constituição de 1988, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9394/96), o Plano Nacional de Educação, as Resoluções, Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio são tentativas de garantir efetivamente a valorização dos professores na política educacional governamental e a qualidade da educação no Brasil. Entretanto, os impactos na realidade escolar ainda ecoam de forma bastante lenta e pessimista. Os artigos e incisos que tratam dos Princípios e das Metas previstas para implementação de estratégias que favoreçam a valorização dos profissionais da educação deixam claros que ainda há um longo caminho a percorrer para a sua efetivação integral.

O advento do século XXI trouxe a imprescindível obrigação de redefinir muitos aspectos até então considerados inquestionáveis; dentre os quais se ressalta as concepções de saberes (os conhecimentos, as habilidades, competências e as atitudes – saber fazer e saber-ser) necessários à profissionalização docente. E a necessidade de refletir, discutir e compreender que a educação não ocorre apenas no espaço escolar. De que não existe apenas uma educação, mas várias educações que se manifestam nos diversos espaços sociais: formais, não formais e informais. De que a formação e prática docente não deve ser “enquadrada” em um programa curricular de curso que muitas vezes se limita a estratégias técnicas e metodológicas inadequadas à realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem.

É necessário considerar que a profissionalização docente requer o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que atendam a demandas educacionais escolares e não escolares, mas, que nos cursos de licenciaturas ainda não se vislumbram como possibilidade de qualificar o docente para atendê-las. Tardif (2014) destaca que nos últimos vinte anos a crise do profissionalismo e das profissões tem se acentuado afetando, inclusive, a profissionalização da área educacional. Ele menciona:

Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. (TARDIF, 2014, p. 252)

Desse ponto de vista, os saberes profissionais e os conhecimentos universitários ainda permanecem distantes. A prática profissional raramente é tida como um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Em geral, esses conhecimentos não têm relação com a realidade do trabalho docente diário. Esse pensamento e discurso são constantes entre os alunos dos cursos de licenciaturas.



Na obra: “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente”, a educadora Selma Garrido Pimenta chama a atenção para o seguinte fato:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construído seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p. 18).

Em princípio, os conhecimentos (especializados e formalizados) adquiridos por meio de disciplinas científicas ou modeladas por situações reais, problemáticas concretas são legitimados e utilizados pelos docentes como práticas pedagógicas exitosas. É certo que esses conhecimentos são importantes, mas fazem o trabalho inverso ao considerar apenas o que os alunos em processo de formação docente deveriam ser, saber e fazer e não o que realmente são, sabem e fazem.

Nessa direção, Tardif (2014) contribui ainda com a reflexão de que os saberes docentes resultam das experiências de vida escolares, são explorados no cotidiano e na experiência adquirida da prática escolar ao longo dos anos de vida profissional. Ele constitui esses saberes como plurais e heterogêneos.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 262-263).

Essa perspectiva reafirma a necessidade e importância da formação docente inicial e continuada desenvolver múltiplas competências e habilidades docentes e de fazer com que os programas curriculares dos cursos de licenciaturas sejam reinterpretados e reconfigurados pelos e para os docentes; especialmente, em função das condições reais em que a educação se faz e refaz exigindo deles novos objetivos educacionais e pedagógicos. Para que isso efetivamente ocorra, é fundamental que a pesquisa seja integrada na escola, no cotidiano da prática docente. Não na perspectiva de que o pesquisador (professor universitário) deverá ir à escola para preparar o docente para desenvolver sua curiosidade investigativa, mas, na direção de que a prática docente contribua para que no constante diálogo com o pesquisador (professor universitário), o próprio docente desenvolva habilidades e competências de pesquisa ao observar, compreender e interpretar outras e/ou novas possibilidades de um fazer docente, educativo de qualidade.



Então, a pesquisa em educação precisa ser fortalecida e enunciada como possibilidade de uma nova configuração para a profissionalização docente. O ato da pesquisa, tanto no processo de formação inicial e continuada, quanto na prática docente escolar abre um leque de possibilidades que favorece a resolução sistemática das problemáticas da formação e da prática docente.

2. O Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Letras da UFPB: desdobramentos para a formação e prática docente.

No âmbito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, o curso de Letras vem se constituindo, desde o ano de 1952. O Curso de Letras teve sua estrutura curricular estabelecida pela Resolução nº 25/74 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), com uma pequena alteração através da Resolução nº 25/78 desse mesmo órgão. Desde a sua criação, essa estrutura curricular sofreu pequenas alterações internas – formuladas nos departamentos – mediante o acréscimo de algumas disciplinas e o remanejamento de outras.

O perfil profissional traçado para o egresso do curso de Letras da UFPB, desde o início, já enfatiza o campo da pesquisa como principal objetivo da formação. Segundo o Catálogo Geral dos cursos de Graduação (1996) da Universidade:

O Licenciado em Letras dedica-se a pesquisas e estudos dos fatos da Linguagem e da Literatura e ao ensino da língua nacional e de língua estrangeira (Inglês ou Francês ou Alemão), com as respectivas literaturas e disciplinas afins; participa de programas de apoio ao Ensino Médio, prestando assessoria, ministrando cursos de aperfeiçoamento a professores de escolas públicas e particulares; atua em projetos de pesquisa, desenvolve estudos críticos de obras literárias e interessa-se por acontecimentos do mundo literário; leciona em Escolas de 1º e 2º Graus e Instituições de Ensino Superior. (1996, p. 247).

Todavia, com as novas exigências nos cursos de Licenciatura, em especial de Letras, esse perfil vai modificar-se consideravelmente. De acordo com a justificativa estabelecida no PPC (maio/2006), com a necessidade de implantação do edital nº 04/97 do MEC, os professores do DLCV e do DLEM, em 1999, se reuniram e traçaram uma primeira versão do PPC do Curso de Letras. Esse trabalho se prolongou até 2004, absorvendo as diretrizes curriculares das licenciaturas e do curso de Letras. Todavia, de acordo com projeto do curso, a “revolução” do PPC ocorreu a partir de 2003, quando o MEC determina novas medidas acerca da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, “alterando radicalmente a sistemática de elaboração do PPP” (2006, p.07).

No âmbito da UFPB, houve a formulação da Resolução nº 04/2004 do CONSEPE, que define a base curricular para a formação pedagógica dos cursos de Licenciatura. A partir disso, segundo os autores do PPP, “[...] as dificuldades enfrentadas (...) foram circunscritas ao âmbito de



decisões internas do DLCV e DLEM, responsáveis pela formação do profissional de Letras, no que diz respeito aos conteúdos específicos” (2006, p.07).

É interessante ressaltar que conforme a comissão, “[...] já se fazia sentir, há algum tempo, a necessidade de uma revisão da estrutura curricular, pois o dia-a-dia do Curso de Letras demonstrava que o seu fazer não mais correspondia àquela formulação datada de 1974” (2006). Entretanto, é possível considerar que o fator que desencadeou as reformulações no curso de Letras, da UFPB, e dos demais, no Brasil, foi à exigência posta nas novas legislações, como a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas e do Curso de Letras. Assim, a elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso era imprescindível e de máxima urgência, dadas as condições legais que empurraram e obrigaram as licenciaturas a alterarem seus programas curriculares e, principalmente, seu foco no perfil profissional. Desse modo, o atual curso de Letras da UFPB tem como base legal: LDB/96, Resolução CNE/CES nº 4 de 08 de março de 2004, Resoluções nº 04/2004 e 34/2004 do CONSEPE, Diretrizes de Letras Portaria nº 280 de 30.01.02, publicada no D.O. de 01.02.02, Parecer CES 492 de 2001.

Até aqui, a história do curso de Letras da UFPB foi traçada com a pretensão de analisar algumas mudanças do PPC no que tange ao perfil profissional, uma vez que o currículo é o conjunto de atividades acadêmicas que oferece uma gama de conhecimentos aos alunos, entre eles, as habilidades e competências que devem adquirir ao logo do curso. Desse modo, podemos dizer que o projeto atendeu grande parte das prerrogativas legais do MEC; porém, concernente ao ponto avaliação, verifica-se a falta de explicitar como ela ocorre, bem como sentimos falta da definição de conteúdos correlacionados com a educação básica

De qualquer modo, a exigência legal foi acatada e o novo PPC se apresenta à comunidade acadêmica de Letras. O marco teórico, bastante breve, explicita o cenário social, as transformações tecnológicas e educacionais que impõem um novo paradigma para a formação docente; também apresenta mudanças conceituais e teóricas nas áreas da língua, linguística e literatura e a partir disso considera a necessidade de reorganização do curso. Entre os indicativos de mudanças a se fazer no curso, uma nos chama a atenção:

- repensar a prática docente, utilizando, de forma crítica, seus instrumentos de trabalho, novos métodos e tecnologias multiculturais, evitando a reprodução mecanicista de conteúdos e *alterando significativamente a forma de enfoque das matérias ministradas*; (PPP, *grifos nossos*, 2006, p. 09).



Essa prerrogativa certamente reconhece que o professor universitário precisa rever suas práticas e concepções. De fato, mudar crenças, enfoques e metodologias são condições extremamente indispensáveis para atingir o objetivo da formação profissional dos novos educadores, consoantes ao que impõe a sociedade atual, e isso só será possível se os docentes na Academia começarem a redimensionar seu papel.

Além disso, o principal objetivo traçado no projeto é a formação de professores para o ensino fundamental e médio, portanto, o curso tem a missão de fazer isso acontecer nas melhores condições. O quadro de professores precisa compreender que seu espaço de atuação está focado nessa razão de ser do curso, e, portanto, precisa se inserir nesse contexto. Não é possível que os professores continuem a fazer, autonomamente, do curso um espaço apenas para suas pesquisas; eles têm o compromisso primordial de formar professores e, com isso sintonizar-se com leituras e conhecimentos advindos da educação, ampliando seu território de especialista em literatura, linguística ou língua portuguesa para um saber e fazer docente, reconhecendo na didática um saber necessário à sua atuação profissional.

O perfil profissional neste novo PPC (2006) se altera radicalmente em relação ao currículo anterior. Considera a formação docente o objetivo principal do curso e em um contexto de prática reflexiva e crítica em que os saberes de cunho teórico e prático devem se dar de modo articulado, atendendo assim as discussões realizadas por Tardif (2002) e Perrenoud (2002). Essa caracterização do perfil leva-nos a compreender que precisamos investir no reconhecimento das experiências dos nossos alunos, de seus saberes e da valorização do contexto de onde vem e de seu processo de formação, tarefa não muito fácil para o professor universitário diante das crenças que o tornaram um professor no nível superior.

Por outro lado, o perfil indica que a formação deve proporcionar ao futuro docente, além da profissionalização, o compromisso com a cidadania e com a ética, exigindo uma atuação social que se estenda para além dos muros escolares. Ou seja, não se pode mais constituir currículos que atendam apenas a conteúdos mínimos para a formação teórica e científica dos professores. São necessárias atitudes e atividades que desenvolvam ações de crescimento pessoal e social, que conscientizem o aluno a pensar e tomar para si a responsabilidade de participação e compromisso com a sociedade em que está inserido.

Estas e outras questões podem ser vislumbradas na leitura do projeto do Curso, como a análise da organização curricular e ementas dos componentes, entretanto, para esse momento, o



artigo propõe a apresentar sucintamente o PPC do curso de Letras da UFPB e verificar os desdobramentos que os programas curriculares do curso trazem para a formação e prática docente dos licenciados, subsidiando essa intenção através da análise da pesquisa (questionário).

3. O GPEEF em ação: a análise de conteúdo das pretensões e concepções dos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Letras da UFPB sobre o ser e fazer docente.

Nos últimos dois anos, o Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente – GPEEF, da UFPB, vem desenvolvendo diversos estudos e ampliado as pesquisas com docentes do ensino superior e básico, e alunos do Curso de Letras.

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa, cuja dinâmica metodológica de coleta e análise de dados se efetiva através do registro de um questionário aplicado com 31 (trinta e um) alunos concluintes do Curso de Letras (das diversas habilitações), no primeiro dia de aula, do período letivo 2014.2, da UFPB. O questionário apresenta 2 (duas) questões específicas sobre a profissionalização e o exercício da prática docente. A análise dos dados se realiza com base na abordagem da análise de conteúdo de Bardin (2010). A primeira questão diz respeito às pretensões dos alunos para o exercício da prática docente e a segunda se refere a compreensão dos mesmos sobre a ação docente e educativa. A seguir, são apresentadas as respostas e análises das questões.

3.1 Quanto à pretensão dos alunos para o exercício da prática docente

Dos 31 (trinta e um) alunos que responderam a questão referente à pretensão de exercer a docência, 24 (vinte e quatro) afirmam pretender desejar exercer a prática docente na escola, 5 (cinco) mencionam não querer exercer a docência e 2 (dois) não estão certos de suas pretensões profissionais.

✓ Os que pretendem exercer a docência na escola utilizam da seguinte justificativa:

[...] para contribuir com a construção e o progresso social.

[...] para transmitir conhecimentos e trocar experiências.

[...] compartilhar informação e possibilitar a construção do conhecimento.

[...] por acreditar que a educação é a única forma de mudar o mundo.

[...] por se sentir vocacionada.

Essas respostas mostram claramente as concepções que os alunos têm sobre a profissionalização e o exercício da prática docente na escola. Para eles, a docência torna possível a resolução de problemas reais da vida, através da dinâmica do cotidiano escolar e das relações que se estabelecem nesse espaço educativo, contribuindo também para a transformação social; à aquisição



de conhecimentos técnicos e pedagógicos que resultam no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Torna possível ainda, a descoberta do ser (perfil e identidade) docente que está intrínseco, nato no indivíduo.

As respostas evidenciam, ainda, concepções contraditórias acerca dos conhecimentos, saberes, das competências e habilidades docentes. De um lado, concebe a ação docente como a capacidade de dominar conteúdos, manusear técnicas instrumentalizadas que facilitem a transmissão de informações, como se vê na seguinte afirmação: “[...] para transmitir conhecimentos e trocar experiências”. Por outro lado, compreende que através da mediação, colaboração e orientação pedagógica, o docente irá facilitar a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes. Visto que a informação é compartilhada e o conhecimento é adquirido, como mostra a afirmação: “[...] compartilhar informação e possibilitar a construção do conhecimento”.

Com base nessas posições e suposições sobre o exercício da prática docente é incontestável o atraso e desconhecimento dos alunos sobre os avanços científicos, a epistemologia da educação e da prática profissional docente e a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Não é à toa a preocupação e constante dedicação de alguns estudiosos e pesquisadores brasileiros sobre a desvalorização profissional do docente e a inconsequente notabilidade negativa na sociedade. Dentre eles, a pesquisadora Pimenta enfatiza:

Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (2012, p. 15).

O artigo não se propõe a ampliar o assunto da desvalorização docente. No entanto, considera que as informações apresentadas na coleta de dados, dentre outros aspectos, indica a analogia existente entre a desvalorização docente e a falta de base teórico-metodológica e pedagógica para o desenvolvimento e a execução de ações pedagógicas adequadas à realidade e que também resultam na inabilidade da qualidade da educação escolar.

✓ Os que não desejam exercer a docência na escola mencionam:

[...] se identificar com outra área.

Em princípio, a resposta que justifica a não pretensão para exercer a docência parece inadequada, pois não apresenta os pormenores da intenção; porém, a importância dada ao reconhecimento da identidade profissional docente, manifesta a clareza do significado, da importância e influência do professor na escola. Para Pimenta (2012, p. 20):



Uma identidade profissional constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

- ✓ Os alunos que têm dúvidas a respeito de suas pretensões profissionais docentes enfatizam:

[...] a docência requer muito tempo de trabalho, mas não supre as necessidades financeiras de um indivíduo.

O elemento financeiro é evidenciado como determinante para a escolha da profissão docente. A razão social e de sobrevivência do indivíduo encaminha na contramão da visão existencial. A situação ocupacional e a atividade laboral concreta e de produção é complexa e desgastante (o planejamento de aula, de ensino, de curso, avaliação, a metodologia de trabalho, a elaboração de projetos, as decisões sobre as mudanças nos programas curriculares, etc) são exemplos de novas exigências profissionais para o exercício da prática docente. O *status* profissional corrobora a credibilidade e o posicionamento social e econômico e isso interfere diretamente nas formas de ser, pensar e agir do indivíduo que de acordo com a sua condição econômica, se constitui como incluído ou excluído socialmente.

3.2 Quanto à afirmação de que ser professor é o mesmo que ser educador

Dos 31 (trinta e um) alunos que responderam a questão, 16 (dezesesseis) concordam com a afirmação, 11 (onze) não concordam e 4 (quatro) tem dúvidas a respeito. Um recorte das justificativas dos que concordam com a afirmação revelam:

[...] a tarefa do professor é contribuir para a formação do cidadão.

[...] o professor ensina não apenas conteúdos, mas valores morais, culturais e sociais.

[...] o professor também transmite ideologias.

[...] o professor tem que se desdobrar para exercer o papel de transmissor de valores e princípios morais e éticos.

[...] o professor é aprendiz e mediador da aprendizagem. Portanto, ele também educa.

Ao concordar com a afirmação de que ser professor é o mesmo que ser educador, os alunos partem do pressuposto de que as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, na relação professor e aluno, de ensino e aprendizagem são educativas e resultam no desenvolvimento cognitivo e de valores morais e éticos. De modo geral, eles têm clareza de que ser professor é dominar conhecimentos específicos e ter a capacidade de orientar a aprendizagem para a construção de conhecimentos necessários e importantes para a sociedade. O valor dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental ao se tornarem também os principais atores e mediadores da cultura e dos diversos saberes escolares e não escolares.



Para eles, o professor não reduz o conhecimento à transmissão de informação, mas possibilita a sua construção através da classificação, análise e contextualização. No que se refere ao conhecimento, Pimenta (2012, p.24) cita:

[...] Se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelos desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Nesse sentido, o ato educativo é realizado pelo docente que também contribui para o processo de humanização do indivíduo. A educação, portanto, é uma prática social que se constitui também no centro das atividades (sistemáticas e intencionais) escolares desenvolvidas pelos docentes, numa perspectiva de inserção e transformação social.

✓ Os que não concordam com a afirmação apresentam as seguintes justificativas:

[...] acho que educador ensina bons modos, professor não.

[...] para educar é necessário ter dom e o professor nem sempre tem.

[...] o educador é responsável pela formação do indivíduo integral.

[...] o professor não tem o papel de educar, mas ao transmitir conhecimentos ele também educa.

[...] qualquer pessoa pode ser educador, professor não.

[...] enxergo o professor como uma forma automática de transmissor de informações, já o professor tem um instinto natural de repassar o que sabe.

[...] educação é responsabilidade dos pais e nunca do professor.

[...] o professor precisa de formação específica para ensinar, o educador não.

Semelhante aos que responderam negativamente a afirmação, os que têm dúvidas a respeito mencionam:

[...] se eu considerar o ensino da cultura, história e sociedade de um povo, então eu posso afirmar que educo. No entanto, se eu apenas transmito informações, então, apenas ensino.

[...] indiretamente o professor é educador, mas apenas indiretamente.

[...] se o educador não trabalha numa instituição de ensino ele não pode ser considerado educador.

[...] educar compete à família, mas em alguns momentos o professor pode fazer isso.

Nas respostas, as confusões são nítidas. Os alunos não conseguem discernir a ação educativa e pedagógica. Para eles, a ação pedagógica é de responsabilidade e deve ser desenvolvida apenas



pelo docente que possui as competências e habilidades para transmitir conhecimentos; porém, a ação educativa não é de responsabilidade do docente, ou seja, ele não deve, necessariamente, assumir essa posição, pois para educar é preciso ter a inclinação para desenvolver o dom que é “divinamente” predestinado para alguns. Em geral, esse dom é dado aos pais que sabem como ensinar os filhos à maneira de ser, pensar e estar no mundo (formação integral). Esse entendimento aponta também para a fragmentação dos saberes da docência (saberes científicos e saberes pedagógicos); porém, não educativos.

Os saberes da experiência, daquilo que o docente pensa, faz e elabora no seu dia a dia, na sua relação social, política e cultural parece não ser educativa e, portanto, não interfere nas suas ações didático-pedagógicas. Essa compreensão é falsa e pessimista, visto que, a ação pedagógica se concretiza também a partir das experiências práticas dos professores, sejam elas vivenciadas na escola, com os alunos e colegas de profissão ou nos diversos espaços sociais em que a sua identidade se constitua. Isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais, mas passa pela mobilização de diversos saberes pelos quais o docente vivencia (saberes de sua militância pedagógica, saberes da teoria especializada e saberes da prática reflexiva).

O sistema escolar e as relações que nela se estabelecem são complexas, incertas e singulares. Requer do docente o domínio não apenas instrumental, de disciplinas específicas, mas também a autoformação, a reelaboração constante de saberes.

CONCLUSÃO

O estudo da literatura, a pesquisa e análise que trata da formação de professores nesse artigo significam uma discussão inconclusa. É nítida a necessidade e importância de ampliar os enfoques apresentados e resultantes também da pesquisa. Dentre eles, as novas perspectivas que se enunciam para a formação e a prática docente, as concepções e representações dos licenciandos do curso de Letras da UFPB sobre a profissionalização (perfil e identidade) docente, a constante e necessária revisão dos programas curriculares e a reestruturação da política educacional brasileira. O GPEEF tem a pretensão de explorar esses enfoques na elaboração e publicação de textos que delimitem cada um deles.

O elemento evidenciado e considerado conclusivo nesse artigo é a pesquisa e a autoformação reelaborando e constituindo os saberes, conhecimentos, as habilidades e competências da formação docente; resultando em práticas pedagógicas e educativas de qualidade.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 agosto de 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 agosto de 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 10 agosto de 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 agosto de 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS/UFPB. João Pessoa, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002;2014.