

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

**EDIANE ARAÚJO SILVA**

**TESSITURA DE LUZ E SOMBRA:** estudo sobre o sentido da docência no  
imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA

São Luís  
2012

**EDIANE ARAÚJO SILVA**

**TESSITURA DE LUZ E SOMBRA:** estudo sobre o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

São Luís  
2012

**EDIANE ARAÚJO SILVA**

**TESSITURA DE LUZ E SOMBRA:** estudo sobre o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado (a) em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros** (Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana**  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr. Norton Figueiredo Corrêa**  
Universidade Federal do Maranhão

*Aos meus filhos, Pedro Henrique e João Miguel, na esperança de que um dia entendam o significado de minhas ausências e de sua causa, a luta por uma formação de professores que atenda à multidimensionalidade do processo educativo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, e por tudo que me tem proporcionado e ensinado.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e João Miguel, que, na inocência *pueril*, diria Bachelard, souberam compreender os pedidos de silêncio, os convites rejeitados e os momentos de lazer substituídos pela clausura em busca de contribuições para uma formação de professores mais humana e sensível; em compensação esperam ansiosos pelo término desta caminhada com uma lista do que deixamos de fazer.

As minhas mães, Edna e Satuca, pelo apoio incondicional que me prestaram durante esta caminhada.

Ao meu amor, Josinaldo Moraes, marido e companheiro, que me surpreendia a cada dia, ajudando-me no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, por me acolher como uma de “suas mulheres”, sendo que também posso dizer que faz parte dos “Joões” de minha vida, por me fazer mergulhar nas “águas” da “Bacia semântica” do imaginário.

Ao Projeto Prata da Casa, ao Núcleo Experimental de Interdisciplinaridade, em especial ao Prof. Dr. José Erasmo Campello, pela inserção no mundo científico e pelas aprendizagens significativas que proporcionaram críticas e novas práticas diante das fragmentações e compartimentalização do saber.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iduina Mont’Alverne Chaves, pela oportunidade de conhecer as narrativas como método e fenômeno, as quais constituíram o fio ligador desta tessitura.

Ao Professor Dr. Arão de Santana Paranaguá e ao Professor Dr. Norton Figueiredo Corrêa, pelas contribuições no momento da qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dourivam Câmara, pelas conversas que trouxeram muitas contribuições na re-elaboração do projeto.

Ao Prof. Dr. Rogério de Almeida pelos fios finais.

A todos que me ajudaram no momento mais difícil do mestrado, a conciliação – pesquisa e maternidade – momento difícil, porém possível, sendo que aqui não haveria espaço para demonstrar minha enorme gratidão a todos, pois são muitos: sobrinhos/as, cunhadas/os, irmão/ã, sogra, prima, amigos, tias; mas queria

agradecer em especial a Mayra, sobrinha querida, que por algum tempo deixou sua vida para viver a minha, ao prestar todos os cuidados necessários para um de meus “Joões”, meu pequeno João Miguel.

Ao Gsaci, pelos saberes proporcionados, em que inicialmente via como um espaço, e depois passou a constituir um lugar, proporcionando-me um re-encantamento por meu objeto de estudo.

A minha amiga e companheira de luta, Janete de Jesus Serra, por me apoiar e estar presente em todos os momentos angustiantes e sofridos da caminhada no Mestrado, e que certamente ainda deslumbraremos juntas a busca pela religação dos saberes.

A Monique e Cléa por me acolherem num espaço alheio, sendo possíveis longos debates para a compreensão de nossos objetos em estudo.

A minha prima, Lícia da Hora, que numa busca pela coerência entre a educação e o trabalho, faz-me ter o compromisso em concluir mais esta caminhada com suas “injeções de ânimos”, ao externar sua admiração por minha luta.

A minha adorável Elisângela, pois, sem a mesma, seria mais difícil ainda chegar a este momento.

Aos professores, de ontem e de hoje, que me ajudaram a tornar sensível e humano o meu olhar, contribuindo de modo singular com minha formação acadêmica e profissional, na busca da religação dos saberes para estudo da formação de professores.

Aos meus alunos de todos os tempos, por me fazerem lutar a cada dia por uma prática pedagógica permeada de sentido.

Ao curso de Letras, aos licenciandos, sobretudo aos que partilharam com sensibilidade suas experiências de vida.

À FAPEMA pelo apoio financeiro, oferecendo condições a elaboração deste estudo.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

*“Ciência sem poética, inteligência pura sem compreensão simbólica das finalidades humanas, conhecimento objetivo sem expressão do sujeito humano, felicidade sem felicidade apropriadora, não é mais do que alienação do homem”.*

Gilbert Durand

## RESUMO

Esta pesquisa realiza um estudo para a compreensão do sentido da docência no imaginário de licenciandos, tendo por base a cultura presente no processo formativo do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Para tanto, buscou-se como solo paradigmático a complexidade de Edgar Morin (2002, 2010a, 2011), a teoria do imaginário de Gilbert Durand (2002), convergindo com o paradigma holonômico, de Paula Carvalho (1990), o qual busca uma sutura epistemológica entre natureza e cultura, centrando-se na dimensão das mediações simbólicas. Diante da complexidade do objeto de estudo, optou-se por uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário realizar um diálogo entre a Antropologia do Imaginário, História da Educação, Política Educacional, Formação de Professores, Complexidade, Pesquisa Narrativa, Fenomenologia Poética, Sociologia do Cotidiano, dentre outros. A metodologia utilizada teve por base a fenomenologia compreensiva, e, para a obtenção dos dados, foi desenvolvida uma heurística composta de análise documental – projeto de curso de Licenciatura em Letras, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras –; observações da cultura do curso; questionários aplicados aos licenciandos do último período do curso de Letras; entrevistas semiestruturada, sendo que as mesmas foram transformadas em narrativas e estudo/análise dos Relatórios de Estágio elaborados pelos alunos, no momento final do Estágio Supervisionado. Os dados analisados revelaram repetições em torno das ideias de um processo formativo pautado por princípios técnicos, advindos do lado patente/lado luz - as marcas de uma cultura formativa tecnicista de séculos de positivismo compartimentalista. Todavia, a pesquisa também revelou que há um movimento pautado na contextualização, reflexão e inter-relação, percebido quando se considerou o lado latente/lado sombra.

Palavras-chave: Licenciatura. Imaginário. Projeto de curso. Narrativas. Curso de Letras. Universidade Federal do Maranhão.

## RESUMÉE

Cette recherche mène une étude visant à comprendre le sens de l'enseignement de premier cycle dans l'imaginaire, basée sur la culture présente dans le processus de formation du cursus en Lettres de l'Université Fédérale du Maranhão. Pour ça nous avons cherché comme base le paradigme de la complexité, du théorique Edgar Morin, la science de l'homme - la théorie de l'imaginaire – de Gilbert Durand, convergeant avec le paradigme holonome, qui cherche un fil de suture entre la nature épistémologique et la culture, en se concentrant sur la dimension des médiations symboliques. Compte tenu de la complexité de l'objet d'étude, nous avons choisi une perspective interdisciplinaire, car c'est nécessaire mener un dialogue entre l'Anthropologie de l'imaginaire, Histoire de l'éducation, Politique de l'éducation, La formation des enseignants, La complexité, Narrative, Poétique phénoménologie, Sociologie de la vie quotidienne, entre autres. La méthodologie utilisée est basée sur la phénoménologie compréhensive et pour l'obtention des données complètes a été nécessaire une consistant analyse heuristique des documents - de degré conception de cours en sciences humaines, National Curriculum Guidelines pour la formation des enseignants pour l'éducation de base et le cours National Curriculum Lettre; des observations sur la culture du cours, des questionnaires aux étudiants du dernière période de cours de lettres, des entrevues semi-structurées, et ils ont été transformés en récits et étude / analyse des rapports préparés par les étudiants dans l'étape finale de moments supervisé . Les données analysées ont révélé reps autour des idées d'un processus de formation guidée par des principes techniques, provenant de la partie / lumière côté de brevet - les marques d'une culture technicistes siècles formateurs du positivisme compartimentalista.

Mots-clés: Degré; Imaginaire. Cours de Conception. Récits. Cursus en Lettres. l'Université Fédérale du Maranhão.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1 - Cursos de Licenciaturas da UFMA.....	67
Tabela	1 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras.....	76
Figura	1 - Fluxograma das Práticas Pedagógicas e do Estágio Curricular Supervisionado.....	77
Figura	2 - Tipos de livros.....	84
Figura	3 - Imagem da Lesma.....	87
Figura	4 - Outros livros.....	88
Figura	5 - Mapa e a Estrela brilhante.....	89
Figura	6 - Professora-aluno-professor.....	91
Figura	7 - Sala de aula.....	92
Figura	8 - Professora e a aluna.....	94
Figura	9 - Muro e escada.....	95

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>OS FIOS NORTEADORES DA TESSITURA .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>A questão paradigmática .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>A epistemologia da Teoria do Imaginário.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>A sutileza do método.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>TECENDO COM FIOS DE LUZ E SOMBRA: concepções, modelos e contradições.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>O contexto histórico.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>As reformulações diante dos debates e pesquisas realizadas ..</b>	<b>52</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Os debates na UFMA.....</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>TECENDO COM FIOS DE LUZ: a docência no curso de licenciatura em letras da UFMA.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>Os cursos de licenciatura da UFMA.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1.1</b>	<b>O curso de licenciatura em Letras .....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>TECENDO COM FIOS DE SOMBRA: o sentido da docência para os licenciandos do curso de Letras .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>Falas e imagens .....</b>	<b>80</b>
<b>5.2</b>	<b>As narrativas .....</b>	<b>96</b>
<b>5.3</b>	<b>Relatos escritos .....</b>	<b>125</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUINDO A TESSITURA: o entrelaçamento dos fios .....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“É ainda sob o aspecto polêmico que começaremos nossa exposição. A nosso ver, é preciso aceitar, para a epistemologia, o seguinte postulado: o objeto não pode ser designado como um “objetivo” imediato; em outros termos, a marcha para o objeto não é inicialmente objetiva. É preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico”.*

Gaston Bachelard

### *Memórias de uma professora*

Tecer imagens, representações e sentidos, não seria possível se não se considerasse o lado sensível do objeto a ser tecido. Como o autor da epígrafe, acredito ser útil e significativo iniciar esta tessitura com as experiências/memórias/motivos que dão sentido ao fenômeno em estudo. Para tanto, como tecelã irei considerar fios com texturas e cores que se entrelaçarão, dando forma e sentido a este trabalho.

Assim, o desejo de transgredir dos paradigmas mutiladores, a superação das coerências e incoerências e as relações estabelecidas com o mundo sempre estiveram presentes e possibilitaram a construção da minha vida profissional enquanto professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Coordenadora Pedagógica, Formadora em cursos de Formação Continuada e professora do Ensino Superior nos cursos de Licenciatura. Em certos momentos, pergunto-me por que essas questões imbricam-se na minha práxis profissional.

É a partir desse pressuposto venho direcionando minha práxis, apesar da realidade inicial vivida não proporcionar uma utopia imagética, pois, durante toda minha vida, estudei em escola pública, na cidade de Santa Helena estado do Maranhão, onde permaneci até o segundo grau, hoje Ensino Médio, na Escola Municipal XIII de Maio, cursando o Técnico em Magistério num contexto de reformas educacionais dos anos 90, sendo a mais importante delas a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Nesse momento, iniciava-se um debate sobre a formação em nível superior para todos os professores, mais especificamente para aqueles que atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estaria aqui a necessidade de formação superior para os professores desse nível de ensino, antes relegado e deixado a cargo dos cursos Normais, do qual ainda fiz parte como aluna.

Ao término do curso de Magistério e já com certa experiência como docente (Professora de reforço escolar e substituta das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na minha cidade natal), teria agora duas opções: assumir uma sala de aula como professora, ou continuar os estudos. Optei pela segunda e, em 2001, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, constituindo numa vitória diante da desvalorização da escola pública e hoje vejo que significou uma possibilidade de viver, pensar e experienciar uma antropologia do imaginário para o estudo da formação de professores, de maneira que possa contribuir para uma formação mais sensível, coerente e humana, em que a complexidade do homem enquanto sujeito multidimensional seja considerada.

Durante o curso, amadureci, e foi um período de aprendizado constante, buscando respostas para as minhas indagações de sala de aula. O curso transcorreu entre descobertas, reflexões e mudanças de visão de mundo. Dessa forma, o curso ofereceu um conjunto de componentes curriculares que foi significativo para a elaboração de uma visão complexa sobre o fenômeno educativo na contemporaneidade. A compreensão teórica dos fundamentos da educação através de disciplinas relacionadas à Antropologia, à Filosofia, à História, à Sociologia, à Psicologia e à Didática foi fundamental para a ampliação da perspectiva multidimensional como base para a compreensão dos nexos da educação, e mais precisamente iniciar na percepção do homem como múltiplo, pois é um sujeito bio-psíquico-social. Além disso, foram significativas as atividades de iniciação científica.

Nesse percurso de formação, a prática pedagógica que realizava dentro dos espaços educativos inquietava-me, por ainda não conseguir compreender plenamente algumas estruturas e ideologias inseridas nesses espaços. Todavia, mais tarde, a formação acadêmica foi me possibilitando a realização de um exercício globalizado/integrado entre a teoria e a prática, fornecendo-me elementos para construir um olhar mais crítico, contextualizado, sensível e humano diante da realidade escolar.

O olhar romântico sobre a educação cedeu espaço a outro mais crítico, sensível, humano, inquietante e compromissado com a construção coletiva da prática pedagógica. A necessidade da contextualização com a realidade do aluno nos espaços educacionais para mim era e ainda é uma situação e atitude primeira na minha vivência enquanto educadora.

Ainda na Universidade comecei a me inserir em projetos de extensão, nos quais passei a buscar compreensões das relações do contexto cultural, social e humanizador do espaço público, e mais especificamente, por questões inerentes à prática pedagógica, como a formação do professor e a atuação do aluno como sujeito da educação. A busca por essas questões fortaleceu-me enquanto sujeito da educação para continuar a buscar elementos que se constituíssem em fonte de conhecimento da realidade do processo educativo.

Nesse sentido, a rememoração da participação nesses projetos não pode deixar de ser dita, pois seria desconsiderar o meu “trajeto antropológico<sup>1</sup>”, que me permitiu elaborar o sentido da docência em minha vida enquanto educadora. Assim, teço alguns momentos do polo da objetividade cósmica e social, a qual contribuiu para minha formação e conseqüentemente do estudo ora tecido.

A participação, em 2004, como voluntária no Projeto de Extensão Jovens com a Bola Toda do Instituto Ayrton Sena em parceria com a UFMA, possibilitou uma experiência na área de letramento com crianças advindas das comunidades de baixa renda do entorno da Universidade. Nesse projeto, pude me deparar com uma realidade precária, como as condições socioeconômicas dos alunos, mas que não poderia servir de obstáculo à educação recebida naquele espaço.

Quando do Estágio em séries Iniciais, em 2005, fiz parte da Escola-Laboratório como estagiária-extensionista, o que me proporcionou um aprendizado acerca da alfabetização de alunos que se encontravam no seu processo de aquisição da leitura e escrita. Esse estágio proporcionou uma relação com a teoria-prática, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas e experiências curriculares fundamentais em uma articulação com concepções de educação e intervenção didática que priorizam a sala de aula e o contexto sociocultural como espaço para construção de conhecimento, aprendizagem significativa, objetivando a emancipação dos indivíduos participantes do referido projeto, a partir da compreensão do sentido social da língua escrita.

A participação do Núcleo Experimental de Interdisciplinaridade – NEI, desenvolvido pelo Projeto Prata da Casa, em 2006, foi uma experiência extremamente rica. O NEI, através de um currículo interdisciplinar, fundamentava

---

<sup>1</sup> Este conceito será explicado no próximo capítulo na página 32.

sua atuação com respeito ao pluralismo cultural dos indivíduos, valorizando na comunidade escolar a autonomia pessoal, o senso crítico, os valores éticos, assim como o senso de democracia e participação.

Durante a participação no NEI, posso dizer que houve uma contribuição não apenas para a minha constituição enquanto docente, mas também para iniciar minha caminhada na pesquisa. Nesta experiência surgiram mais questionamentos acerca da prática educativa e da formação docente em relação ao currículo escolar, que contribuíram para a elaboração de minha monografia de conclusão de curso, sendo possível constatar a formação dos docentes, experiências, a prática educativa em sala de aula, trazendo o entendimento de suas resistências quanto ao “novo” e a possibilidade de divulgar os resultados obtidos em Encontros e Congressos de produção científica.

Quando da elaboração da monografia de conclusão da Especialização em Coordenação Pedagógica, continuei a investigação sobre a prática educativa realizada no NEI, desta vez tendo o Coordenador pedagógico como sujeito, exigindo um estudo sobre a sua práxis, considerando suas angústias, sucessos e desafios mediante um ensino interdisciplinar. O resultado deste estudo foi apresentado em Eventos de Pesquisas, em que a prática de pesquisa foi obtendo sentido, bem como sua contribuição para o processo educativo. Dessa forma, continuo o processo de pesquisa, agora com uma visão mais consistente e amadurecida, assim como a consciência da necessidade de estar permanentemente estudando e desenvolvendo pesquisas na área da educação.

Essas experiências acadêmicas contribuíram significativamente para os meus modos de pensar, sentir e agir a educação, sobretudo a docência. Assim, da mesma forma que revelei o lado cósmico e social acadêmico que vivenciei, tendo o mesmo tamanha contribuição para a constituição do meu ser, não posso deixar de tecer a minha existência enquanto profissional da educação pautada tanto por essa influência externa, objetiva, quanto de uma emanção interna, subjetiva, por acreditar que é por meio de um entrecruzamento recursivo desses polos que as imagens são formadas (DURAND, 2002; MORIN, 2010a).

Assim, é numa tentativa de trazer à tona o lado sensível que dá substância à matéria e forma desta tessitura que falo da experiência que tive quando coordenei uma escola da rede privada de ensino, em 2008, a qual possibilitou articular os conhecimentos adquiridos durante a graduação e a pós-

graduação em Coordenação Pedagógica, atitude não muito fácil, pois foi preciso reavaliar os conhecimentos sistematizados acerca do processo educativo.

Na experiência vivida, em 2009, como professora contratada da rede Estadual de Ensino na Unidade Integrada Y Juca Pirama, consolidei a minha preocupação com o processo de formação docente. Percebendo que a formação docente encontrava-se fragilizada pela falta de sentido dos embasamentos teóricos, onde a articulação teoria e prática não se tornava uma realidade vivida, fazia-me refletir, pensar e desejar cada dia mais uma análise profunda sobre esses por quês/dificuldades. Este foi o período em que mais tive a dimensão da importância do ato de educar e de planejar o processo de desenvolvimento do conhecimento, pois agora eram: eu, os saberes sistematizados e a sala de aula, após uma grande caminhada pelo NEI. Neste espaço, aprofundei estudos, compartilhei saberes com profissionais de outras áreas, aprofundei categorias antes estranhas ao meu cotidiano e ao meu repertório científico.

Após alguns períodos de preocupação com a prática pedagógica, trabalhei como Assessora Técnica I (Supervisora Pedagógica) do Serviço Nacional de Comércio e Aprendizagem – SENAC, assumindo mais um desafio enquanto educadora, pois o termo da função exercida configurava-se como uma terminologia própria do capital humano, disfarçado de Supervisor Pedagógico. No entanto, não demorou muito para que eu percebesse que a função do Assessor Técnico-I nada mais era do que o exercício de atividades técnico-administrativas, além de burocráticas, deixando a desejar a essência do ato de educar com o objetivo de uma educação humana, divergindo de meu compromisso enquanto educadora e me fazendo deixar aquele espaço.

Na docência superior, em 2010, como professora de Didática do Departamento de Educação I, constituía mais um desafio na construção do meu percurso enquanto educadora, seria agora o momento de proporcionar uma formação de educadores pautada na multidimensionalidade do homem, sendo possível transgredir do pragmático da racionalidade técnica, da ingenuidade, da prática sem reflexão sistematizada, relacionar a teoria e prática, para a compreensão da realidade escolar, mais especificamente a sala de aula, numa relação com os conceitos elaborados nas teorias pedagógicas. Sendo assim, almejava que estes aspectos fossem incorporados ao pensamento dos alunos (hoje visto por mim, à luz de Durand, como imaginário), futuros professores, como

poderoso instrumento de conhecimento e de abordagem da realidade escolar. Acreditando que meu trabalho pudesse de alguma forma contribuir para a prática pedagógica desses futuros docentes nos ambiente educativos, ou seja, para a constituição da docência.

Nesse sentido, não mais em nível de educação básica, mas em nível acadêmico, o presente estudo decorre dessas inquietações que se complementaram com a experiência vivida com alunos da graduação, no momento em que passei a lecionar disciplinas que fazem parte da formação pedagógica no currículo das licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão.

Durante essa caminhada, que se constitui em pré-requisito para a docência e nos primeiros passos de investigação, foi possível registrar observações sobre a docência, sua resistência à (re)significação dos conteúdos curriculares, às alterações e conflitos de professores(as), cuja prática educativa muitas vezes impregna-se de séculos de positivismo compartimentalista, pautada nos princípios da racionalidade técnica. Dessa forma, são essas revelações que dão significado ao objeto de estudo que aqui será tecido.

### *O objeto de estudo*

No projeto inicial de entrada no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, Mestrado Interdisciplinar, a intenção seria realizar um estudo sobre a prática docente de egressos dos cursos de licenciatura, considerando a contribuição do ensino da Didática para o seu saber-fazer em ambientes educativos nos quais exercem a atividade docente, pois tinha como hipótese que talvez as dificuldades que os professores apresentavam nos momentos de minhas vivências no contexto educacional, relacionavam-se com a Didática; porém, no decorrer de leituras e discussões, fui percebendo que a problemática – a práxis docente no processo educativo – poderia ser mais complexa, resultando na reformulação do projeto inicial de maneira que contemplasse essa complexidade.

Quando da participação no grupo de pesquisa – Arte, Cultura e Imaginário na Educação – Gsaci<sup>2</sup>, sob a coordenação do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, foi possível o contato com autores, cujo objetivo era estudar o imaginário

---

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre o Grupo ver site do Cnpq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp%3fgrupo=00017088CMQQ55>.

compreendido como um “conjunto de imagens e relações de imagens que constituem o capital pensado do ‘homo sapiens’” (DURAND, 1988, apud BARROS, 2009, p. 29). Imagens aqui consideradas no seu sentido mais amplo possível (BARROS, 2009), as quais perpassam o seu sentido/significado primeiro/econômico/objetivo, sendo considerado o que está “escondido” / o não dito/ o indizível, diria Durand. Somam-se os estudos realizados nesse grupo à participação na disciplina Imagens da Cultura Brasileira e Educação no Mestrado em Educação da UFMA, também sob a coordenação do professor Dr. João de Deus Vieira Barros, a qual possibilitou o entrelaçamento do objeto de estudo com o olhar hermenêutico na escuta de um “novo espírito científico”, situando-se no paradigma holonômico, o qual fora “evidenciado por David Bohm no Colóquio de Córdoba<sup>3</sup> como um termo que se refere à estruturação e funcionamento de totalidades [...]” (ESTRADA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, as participações no Gsaci, na disciplina em conjunto com a vivência acadêmica e profissional propiciaram um novo horizonte a ser percorrido no contexto da Formação de Professores, possibilitando que o objeto de estudo fosse se modificando sob a escuta dos ensinamentos durandianos.

Assim, foi dessa forma que começou o processo de lapidação do objeto aqui apresentado, por acreditar que aprofundaria meus estudos sobre a formação de professores à luz do imaginário, investigando o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de licenciatura em Letras. Sendo que a pesquisa foi conduzida a partir da seguinte problemática: Como o sentido da docência vem sendo

---

<sup>3</sup> Em 1979, o famoso Colóquio de Córdoba, subordinado ao tema «Ciência e Consciência», marcou uma viragem definitiva na separação cartesiana entre racionalismo científico e imaginário, abrindo novos caminhos e perspectivas para uma abordagem verdadeiramente inter ou pluridisciplinar das complexas relações entre matéria, consciência e criação humana, através das quais apreendemos aquilo a que se convencionou chamar de «real». Apesar das polémicas suscitadas, o diálogo entre filósofos e físicos (David Bohm, Fritjof Capra, Olivier Costa de Beauregard, Brian Josephson, etc.), entre psicólogos, neuropsicólogos e estudiosos das religiões, entre o inconsciente colectivo de Jung e as teorias de Einstein, o imaginal de Henri Corbin e as estruturas antropológicas de Durand, entre muitas outras inter-relações particularmente fecundas, permitiram não só mostrar que também as teorias científicas participam de uma visão do mundo cujo imaginário, culturalmente marcado, veicula mitos e procede, na sua tentativa de oferecer uma explicação homogênea e coerente das origens, como uma autêntica narrativa mítica, mas também que são múltiplas e de várias ordens as afinidades entre o símbolo, o regime das imagens e os fenômenos de não-separabilidade e de constante deslocação espaço-temporal das partículas postos em evidência pela física e a mecânica quântica (Para mais informações ver CADERNOS DO Ceil Cf. site: [http://www.ceil.fcsch.unl.pt/cadernos/PDF/call\\_for\\_papers\\_nr2\\_ciencia\\_e\\_imaginario.pdf](http://www.ceil.fcsch.unl.pt/cadernos/PDF/call_for_papers_nr2_ciencia_e_imaginario.pdf)).

constituído no imaginário desses licenciandos, ao se considerar a cultura do processo formativo do curso de Letras da UFMA?

Partindo do exposto, percebeu-se que a pesquisa inseria-se no contexto das exigências e necessidades pelas quais vêm passando a área da educação, onde novas competências, tarefas, posturas e desempenhos são exigidos dos professores para atuar na educação básica, o que põe em discussão o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura e, mais especificamente, no caso desta pesquisa, no curso de licenciatura em Letras.

O contexto dessas exigências busca compreender, de certa forma, por meio de uma amostra, como os diferentes cursos de licenciatura vêm desenvolvendo suas contribuições para a formação e constituição de futuros professores. Assim, foi nessa linha de raciocínio que este estudo teve como objetivo geral realizar um estudo sobre o sentido da docência presente no imaginário dos licenciandos, tendo por base a cultura do processo formativo do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão. A fim de operacionalizar o que é proposto, assinalam-se os seguintes objetivos específicos: identificar no imaginário dos licenciandos as concepções, imagens e representações sobre o sentido da docência; identificar as concepções de docência predominantes no projeto de curso da licenciatura em Letras da UFMA; relacionar as concepções predominantes no projeto de curso com o imaginário dos licenciandos acerca da docência e compreender como o processo de formação nos cursos de licenciatura constitui sentidos significativos para a docência.

Nesse sentido, para alcançar esses objetivos foi necessário buscar um solo paradigmático para o norteamento desta tessitura. Dentro dessa busca elegeu-se o paradigma da complexidade, de Edgar Morin (2002), a ciência do homem – a teoria do imaginário – de Gilbert Durand (2002) e, na convergência desses, o paradigma holonômico, conforme evidencia Paula Carvalho (1990), o qual busca uma sutura epistemológica entre natureza e cultura, em que irá centrar-se na dimensão das mediações simbólicas.

Estas abordagens, “apesar de proporem objetivos diversos, essas ciências partilham um objeto comum: o homem situado em uma dada sociedade” (PORTO e TEIXEIRA, 1995, p. 30-31). Sobre isso, estas autoras colocam que:

A multidimensionalidade deste objeto requer uma flexibilidade metodológica e temática, que deve ser entendida como uma complementaridade polarizada, e não como mera agregação ou justaposição de disciplinas, o que poderia sugerir um simples ecletismo (PORTO e TEIXEIRA, 1995, p. 31).

Isto se deve pela tentativa de superar as separações oriundas do paradigma da simplicidade, sendo necessária a utilização de um novo paradigma para a explicação dos fenômenos, em que possam ser analisados não mais “apenas de uma perspectiva macroestrutural, considerando-a, portanto, como simples reflexo do político e do econômico” (TEIXEIRA e PORTO, 1995, p. 29), mas em teorias, a exemplo das discutidas e valorizadas a partir do Colóquio de Córdoba, em que foi possível superar as visões fragmentadas, que possibilitaram uma nova orientação em que fossem consideradas todas as criações do pensamento humano, por não poderem ser explicadas por uma única ciência humana, mas, sim, por uma perspectiva inter e transdisciplinar (DURAND, 2002).

É válido ressaltar que essas teorias estão inseridas numa tradição de pesquisa que vem se desenvolvendo por meio do *Centre de Recherches sur l'Imaginaire* e, na realidade maranhense, pelo Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário na Educação (Gsaci/UFMA) e pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação, Imaginário e Ciência<sup>4</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, conseqüentemente, muitos estudos já foram realizados nessa linha de abordagem (Barros, 2008, 2010, 2011; Paula Carvalho, 1990; Chaves, 2000; dentre outros.).

Dessa maneira, entende-se que a realidade em estudo apresenta-se de maneira multidimensional e complexa; assim, justifica-se a pretensão em ser compreendida, a partir de uma perspectiva interdisciplinar<sup>5</sup>. Essa perspectiva aqui adotada resulta do entendimento de que interdisciplinaridade seria o diálogo/interação/colaboração nas informações, conceitos, metodologias, procedimentos, dentre outros, presentes em diferentes disciplinas/campos de conhecimento, visando à compreensão de um determinado fenômeno com vistas a

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o Grupo ver site do Cnpq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=04777088IU3BKW>

<sup>5</sup> Para fins de aprofundamento, sugere-se ver: FAZENDA, Ivani Catani Arantes (org.). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2002. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

uma transdisciplinaridade.

Além disso, o presente estudo, ao utilizar como referencial teórico-metodológico a teoria do imaginário, já é por si só interdisciplinar, pois de acordo com Durand (1996, p. 240):

[...] a emergência do imaginário não constitui, porém, mais uma disciplina: essa exploração faz-se pela pluridisciplinaridade e pela interdisciplinaridade, graças aos nossos centros de investigações. De forma coerente, emergente das investigações de etnólogos, sociólogos, psicólogos, neurofisiologistas, etólogos, historiadores e epistemologistas o modelo de uma interdisciplinaridade avançada”.

Nesse sentido, justifica-se a necessidade do fenômeno em estudo precisar ser visto/percebido/analísado numa perspectiva interdisciplinar. Para tanto foi necessário realizar um diálogo entre a Antropologia do Imaginário, História da Educação, Política Educacional, Formação de Professores, Complexidade, Narrativas; Fenomenologia poética, Sociologia do cotidiano, dentre outros.

Partindo dessas considerações, pode-se dizer que o desafio deste estudo foi a realização de um primeiro passo: transgredir da separação sujeito/objeto do paradigma da simplificação, o qual se encontra em crise, pois separa, opõe e divide os domínios científicos.

Então, foi a partir desse primeiro passo que se necessitou dialogar com o pensamento complexo de Morin (2010a, 2011), o qual constitui um paradigma denominado complexidade, em que, ao mesmo tempo, separa e associa, concebendo os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.

Sendo assim, é neste convite que a problemática da pesquisa se desenvolve, a qual se apresenta carregada de metáforas, imagens e representações, ou seja, complexa. Por entender, também, que a formação docente está em crise, necessitando de investigações orientadas pelas “[...] confluências tácitas, apoiadas nos mitos<sup>6</sup> latentes, que se entrelaçam nas técnicas da imagem

---

<sup>6</sup> Sobre o conceito de mito Durand coloca que “entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito já é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou grupo de esquemas”. (DURAND, 1997, p. 62-63). O mito vem ser “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. Por esse motivo, já apresenta um início de racionalização. O mito é um *relato fundante* da cultura: ele vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo, entre os

em pleno desenvolvimento, nas teorias do “novo espírito científico”, nos esboços de novas lógicas, as “novas críticas”” (DURAND, 2010, p. 111).

É, então, nesta linha de raciocínio, que o imaginário, como teoria e método, insere-se, pois vem ser:

[...] o conjunto de imagens e relações de imagens (constelações) que constituem o capital pensado do *'homo sapien'* – aparece-nos como o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma outra (DURAND, 2002, p. 18).

Diante da perspectiva interdisciplinar deste estudo, a sociologia do cotidiano é aqui também levada em conta; embora não utilizada exaustivamente. Sua utilização foi considerada para fins de orientações, quando da pesquisa de campo, por entender que tem como pressupostos a pluralidade e a complexidade da vida, no momento em que irá propor:

[...] como objeto de pesquisa a organizacidade do social, entendida como a integração dos múltiplos e complexos elementos que o compõem e que se manifestam no cotidiano, lugar privilegiado de análise social, ao permitir a apreensão da sociedade. Além disso, considera o imaginário, que se manifesta no cotidiano, como um dos elementos estruturantes do social, na medida em que nele organiza um espaço vital que garante a sobrevivência dos indivíduos (PORTO e TEIXEIRA, 1995, p. 32).

Sendo assim, apesar do cotidiano ser um espaço de alienação, conforme as abordagens clássicas, a sociologia do cotidiano considera “como perspectiva de análise, ou seja, como uma alavanca metodológica para a compreensão do social mais amplo” (PORTO e TEIXEIRA, 1995, p. 32). Portanto, optou-se por direcionamentos advindos dessa abordagem por acreditar numa compreensão melhor do objeto de estudo, haja vista os licenciandos estarem inseridos num determinado universo simbólico, o qual não deve ser desconsiderado, pois se

---

homens e o universo, entre os homens entre si. Por sua construção, próxima da composição musical que comporta refrãos, repetições, o mito tem sempre uma dimensão pedagógica. É ainda função de o mito fornecer modelos de comportamento, ou seja, permitir a construção individual e coletiva da identidade” (PITTA, 2005, p. 18).

constitui “homem enquanto unidade integrada – *anthropos*” (PORTO e TEIXEIRA, 1995, p. 32).

Pressupõe-se que ao considerar a sociologia do cotidiano chegar-se-á, na medida do possível, à compreensão do imaginário a partir da cultura/organização social/processo formativo que os licenciandos estão inseridos, considerando que o imaginário é construído nesse processo organizacional.

Dessa maneira, estudar o imaginário no processo de formação docente é uma possibilidade para organizar e ampliar os conhecimentos formativos, sobretudo em relação à construção da identidade docente, desenvolvendo subsídios para o entendimento das necessidades formativas. Isto por que a identidade docente é construída ao longo do processo histórico-social no contexto de uma sociedade complexa, a qual é repleta de inovações científico-tecnológicas, em que exigem dos educadores uma formação constituída por novos saberes e atitudes para que possibilite um diálogo, adaptação e intervenção na prática educativa.

Dessa forma, uma análise da formação de professores nesse processo histórico-social é possível que seja realizada a partir dos estudos do imaginário. Isto por que as imagens, dentre outras formas, apresentam-se por meio da linguagem e determinam as atitudes dos indivíduos e de um determinado grupo (TEIXEIRA e CUYABANO, 2004).

Partindo dessas constatações as imagens permitem uma compreensão das práticas pedagógicas, pois suas análises buscam conhecer e compreender as imagens de um grupo e permitem trazer contribuições para o processo da formação de professores nos cursos de licenciatura. Isto porque as “imagens não valem pelas raízes libidinosas que escondem, mas pelas flores poéticas e místicas que revelam” (DURAND, 2002, p. 39).

Nesse sentido, compreender o imaginário de licenciandos do curso de licenciatura em Letras da UFMA poderá ampliar o espaço de discussão no âmbito da formação inicial de professores. Assim, é sob essa ótica que a teoria do imaginário traz sua contribuição para a presente investigação, por permitir a identificação dos significados conferidos à formação do professor, sobretudo o sentido da docência.

Antes de indicar com mais precisão as questões particulares que serão tratadas nesta tessitura, é preciso justificar a utilização do termo “sentido”. Assim, ao falar de sentido, pretende-se assinalar o caráter significativo que esse termo assume, pois, como se trata de um estudo que considera as imagens, é necessário

considerar o semantismo presente nas mesmas, pois parte-se da concepção simbólica da imaginação, ou seja, “de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo o seu sentido” (DURAND, 2002, p. 59).

Dessa forma, entende-se que ao realizar este estudo e reagruparem-se as imagens evocadas por meio da heurística utilizada ter-se-á “desse modo condensado os seus sentidos múltiplos, o que nos permitirá abordar a teoria do sentido supremo da função simbólica” (DURAND, 2002, p. 59), e assim, ao se compreender o sentido dessas imagens, pretende-se chegar à compreensão do **sentido**, simbolicamente falando, da docência no imaginário dos licenciandos.

Isto porque se parte do princípio de que o acesso a esse imaginário possibilitará “pistas” significativas do lado sombra, isto é, o lado escondido, a “face oculta, feita de múltiplas e minúsculas situações práticas, que é o lugar da conservação de si [do homem] e da espécie.” (MAFFESOLI, 2001, p. 99).

Para tanto, é necessário que se considere a cultura do curso de licenciatura por meio das falas e vivências dos licenciandos, expressas por narrativas. Nesse sentido, elegeu-se uma fenomenologia compreensiva como metodologia e a pesquisa narrativa de Chaves (1999), a qual se fundamenta nos estudos de Josso (2004), Nóvoa (2000) e Catani (1997). Essa autora vem desenvolvendo trabalhos entrelaçando com os estudos do imaginário, numa tentativa de evocar o simbolismo presente nas imagens emanadas pelos relatos das narrativas.

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, selecionou-se a UFMA, como campo de pesquisa, e como amostra o curso de licenciatura em Letras. A escolha pelo curso fundamenta-se nos resultados obtidos em estudos monográficos<sup>7</sup>. Esses são resultados da vivência como estagiária no Núcleo Experimental de Interdisciplinaridade, os quais mostraram que, na realização de um ensino interdisciplinar, havia uma resistência dos professores, além de dificuldades em relacionar teoria e prática e contextualizar os conteúdos de ensino com a realidade do aluno. Evidenciaram a resistência de dois professores em realizarem

---

<sup>7</sup> Assim, para melhor visualização desses resultados sugere-se ver: SILVA, Ediane Araújo. **Resistência à práxis interdisciplinar: um caso no Núcleo Experimental de Interdisciplinaridade**. 2006. (Monografia de Graduação em Pedagogia). UFMA, São Luís, 2006. SILVA, Ediane Araújo. **O coordenador pedagógico e os desafios de um ensino interdisciplinar**. 2008. (Monografia de Especialização em Coordenação Pedagógica). UFMA, São Luís, 2008.

um ensino contextualizado, cuja formação e disciplinas ministradas eram Língua Portuguesa e Matemática respectivamente; essa escolha deve-se também pelo fato da Língua Portuguesa representar uma das maiores cargas horárias na Educação Básica. Além disso, soma-se que o curso de licenciatura em Letras está entre um dos mais antigos, assim como as modificações do seu projeto de curso.

Dessa forma, a licenciatura em Letras é norteada por uma proposta curricular reformulada desde 2006 e aprovada no colegiado do curso em 2010, a partir das orientações das Diretrizes Curriculares de 2002, sendo que as reformulações seriam aplicadas aos alunos do curso que entraram a partir do primeiro semestre de 2009 (UFMA, 2010).

Para a obtenção das pistas presentes no imaginário dos licenciandos acerca do sentido da docência, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa:

- Análise documental – projeto de curso de licenciatura em Letras, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e os Relatórios de Estágio elaborados pelos alunos no momento final do Estágio supervisionado. Estes últimos foram transformados em relatos escritos, encontrados no quinto capítulo no momento que se apresenta os resultados e discussões da pesquisa;
- Observação da cultura dos cursos de licenciatura, bem como os eventos realizados no contexto dos cursos em análise, momentos do componente curricular – Estágio Supervisionado;
- Questionários aplicados aos licenciandos do último período do curso de Letras, com o objetivo de evidenciar o perfil e outros fatores mais relacionados à problemática da pesquisa;
- Entrevistas semiestruturadas, sendo que as mesmas foram transformadas em narrativas, com o objetivo de evocar as imagens presentes no imaginário dos licenciandos.

Para fins orientadores, este estudo foi estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo constitui a presente introdução, seguida do segundo capítulo, o qual evidencia o solo paradigmático que norteia as orientações para que a tessitura seja tecida, numa tentativa de compreender as contribuições do paradigma utilizado para nortear este estudo. Para tanto, utilizou-se de pesquisa

bibliográfica, buscando tecer com fios norteadores da pesquisa o solo paradigmático, epistemológico e metodológico da tessitura.

O terceiro capítulo é tecido a partir de uma breve contextualização histórica sobre o processo de institucionalização da formação de professores em cursos de licenciatura no Brasil; apresenta alguns debates e pesquisas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura, bem como uma breve discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e debates ocorridos na UFMA sobre o processo de reformulação dos cursos de licenciatura, objetivando um entendimento do patente, ou seja, o “lado luz” do objeto de estudo, uma vez que se compreende o lado luz como “a face iluminada, política, econômica, em todos os sentidos do termo, da existência” (MAFFESOLI, 2001, p.99), numa tentativa de se situar o presente para, assim, compreender o “lado sombra”, ou seja, o imaginário dos licenciandos.

No quarto capítulo, abordam-se os cursos de licenciatura da UFMA, tendo por base o curso de Letras, numa tentativa, mais uma vez, de perceber o lado iluminado – o modelo e concepção traçada para o futuro professor que norteia a vivência do processo de formação da docência, à luz do referencial teórico escolhido, articulando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras.

Já no quinto capítulo apresentam-se os resultados e as discussões relacionadas à pesquisa realizada com licenciandos da Universidade Federal do Maranhão à luz do referencial teórico-metodológico e diálogos que se fizeram necessários diante das imagens evocadas.

Por fim, realizar-se-á a releitura das imagens e das reflexões diante dos dados analisados, percorrendo acerca do entrelaçamento dos fios tecidos, constituindo, assim, as conclusões e encaminhamentos possíveis resultantes desta pesquisa.

## 2 OS FIOS NORTEADORES DA TESSITURA

*“Explicitando de onde partimos tentamos evitar falar-se “contra” o outro, ao invés de “com” o outro”.*

João de Deus Vieira Barros

Nas últimas décadas, tem-se vivido no âmbito da pesquisa em Educação a denominada crise dos paradigmas, que sustenta um amplo debate em volta das teorizações no campo da Pedagogia. Pode-se dizer que marca um momento de crise do paradigma clássico, o qual centraliza suas análises e críticas nas questões políticas e econômicas.

As consequências dessa crise incidem sobre o trabalho pedagógico nos ambientes escolares e conseqüentemente na formação de professores, pois estes ora são atraídos pelo discurso pedagógico inovador, ora reconhecem a legitimidade das críticas que apontam a despolitização presente no discurso da inovação.

Diante dessa crise paradigmática, novas abordagens de pesquisas são necessárias e importantes, pois a complexidade do mundo cósmico e social não é mais possível ser compreendida pela visão do paradigma clássico. Partindo dessas considerações é que se elegeu como caminho teórico-metodológico a teoria do imaginário de Gilbert Durand e os estudos de narrativas como método e fenômeno, de Iduina Mont’Alverne Chaves, a qual se norteia pelos estudos de Josso (2004), Nóvoa (2000) e Catani (1997), estudos que representam uma tendência nas pesquisas em educação.

Assim, por esse caminho teórico-metodológico se inserir num novo espírito científico, acredita-se ser necessário ressaltar esses caminhos; além disso, a dificuldade no momento de sua definição, pois algumas fontes, a exemplo de pesquisas que envolviam imaginário e formação de professores, foram escassas, o que, de certa forma, dificultou por determinado período o processo de pesquisa. Escassez esta justificada, pode-se dizer, pelo fato do imaginário ser equivocadamente tratado como “degradado, empobrecido do ponto de vista do sentido figurado, [sendo que é neste] que é onde reside a alma instauradora do imaginário propriamente dito” (WUNENBURGER, 1991 apud ARAÚJO, 2010, p. 684). Além de que a explicitação desses caminhos possa “iluminar” futuras pesquisas, uma vez que a metodologia ocupa o cerce de uma pesquisa, por constituir uma visão, um arcabouço de uma determinada teoria. Seria o que Minayo

(2000) caracteriza do caminho e os instrumentos que deverão ser utilizados na abordagem da realidade em estudo, a qual conduzirá o pesquisador para a compreensão das inquietações que afloram uma determinada realidade.

Dessa forma, como assinalado pela epígrafe, este capítulo objetiva evidenciar o solo paradigmático que norteia o presente estudo. Numa tentativa de compreender as contribuições do paradigma, bem como o referencial teórico-metodológico utilizado para norteamento desta tessitura.

## **2.1 A questão paradigmática**

Para início desta tessitura é necessário que se recorra a uma reflexão de Santos (1988) – *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna* – em que realiza uma reflexão acerca dos limites do rigor científico, em que dizia que a combinação dos perigos cada vez mais acelerados da catástrofe ecológica ou ainda das ameaças da guerra nuclear faz com que os sujeitos sociais temam que o século XXI termine antes mesmo de seu início. Apesar de estas argumentações datarem do final do século XX, esse contexto reflete o que se vive no início da segunda década do século XXI, pois se vive uma ambiguidade e uma complexa realidade, a qual contempla uma transição, uma sincronia com o que está além ou aquém dessa realidade, mas ao mesmo tempo há um descompasso em relação a tudo que contempla a realidade presente (SANTOS, 1988).

Neste sentido, as colocações de Barros (2010, p. 23) sobre o momento em que se vive são válidas, ao evidenciar que:

Vivemos num momento em que ocorre o que se costuma chamar de “uma crise de paradigmas”, pois o modelo de ciência que impera até o momento possui vários séculos e privilegia o racionalismo, a objetividade científica e a segregação dos diversos saberes, onde cada área de estudo julga-se dona de seu campo, não devendo interferir nem sofrer interferência das demais. Às ciências humanas procura-se aplicar um modelo de exatidão das ciências exatas.

Percebe-se que esse modelo de ciência constitui o que se denomina de ciência clássica, pois é explicado a partir de uma concepção reducionista e da disjunção, em que o universo torna-se restrito e totalmente determinado, diria Morin (2010a). De acordo com este autor, o princípio de explicação da ciência clássica exclui: a aleatoriedade no momento de compreensão do processo evolutivo do

fenômeno, a dinâmica organizativa de um dado sistema, as contradições para conceber determinado fenômeno e o observador da observação.

Este princípio dará consequência a uma “cegueira” científica diante da explicação dos fenômenos que permeiam a sociedade contemporânea, pois como será possível explicá-lo diante da redução/disjunção: aleatório-determinismo, organização-problema, contradição-lógico, observador-observação e objeto-social? Destarte, Pascal (apud MORIN, 2010a, p. 30) corrobora com este questionamento ao argumentar que “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Assim, torna-se necessário a emergência de um novo paradigma, em que se transgrida do reducionismo disjuntivo para um conhecimento que conceba a relação sujeito-objeto, todo-parte e o objeto-social. Partindo desse entendimento é que se acredita que os estudos sobre formação de professores nos cursos de licenciaturas devem transgredir do reducionismo cartesiano para estudos que considerem não somente aspectos políticos e econômicos, mas o social, o cultural e o simbólico, estudos que não separem o fenômeno desses aspectos, pois este é multidimensional e precisa ser visto em todas as suas dimensões. Isto porque se acredita que:

[...] a política da investigação possa ajudar as ciências a realizarem as transformações-metamorfozes na estrutura de pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda. Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre ela mesma (MORIN, 2010a, p. 31).

Percebe-se, nos dizeres deste autor, assim como em Santos (1988) e Barros (2010) a necessidade de, uma mudança de paradigma, pois, para Morin (2010a), esta mudança liga-se às mudanças tecnológicas, ao avanço da tecnologia, em que surgirão novos dados, antes desconhecidos ou relegados, os quais questionarão os conhecimentos antes existentes e conseqüentemente não darão conta de explicá-los. Mas, então, o que seria um paradigma? De acordo com Freire-Maia (1991, p. 103):

É difícil definir paradigma uma vez que Kuhn, que criou o conceito, não usa o termo de modo consistente. Simplificando o problema, podemos dizer que os paradigmas representam conjuntos de conceitos fundamentais que, num dado momento, determinam o caráter da descoberta científica. São como túneis que, pela sua posição, direção, diâmetro, etc., orientam o encaminhamento das pesquisas realizadas pelos que se acham em seu interior.

Paradigma vem caracterizar-se como uma estrutura com pressupostos absolutos que irão alicerçar uma determinada comunidade científica. Apesar das discussões acerca de paradigma não serem novas, ainda geram diversas controvérsias. Assim, numa relação com o objeto ora em estudo e com o objetivo de respaldá-lo teoricamente diante do paradigma que o orienta, são válidas as colocações de Prado Coelho (1982 apud TEIXEIRA e PORTO, 1995, p. 22 [grifos do autor]), em que coloca que paradigma poderá:

[...] significar ‘modelo’, poderá significar ‘problemática’, ‘horizonte metodológico’, ‘epistema’ e, sem dúvida significa alguma destas coisas, nem todas, mas algumas, mesmo de um modo às vezes oblíquo ou difuso – a verdade é que um autor, quando escolhe a palavra ‘paradigma’, e afasta as outras do elenco semântico de que dispunha, **pretende significar alguma coisa com esta escolha**. Mesmo que apenas seja uma mera afinidade com outras linguagens, outros domínios.

Neste sentido, pode-se dizer que estes escritos significam decerto, algo importante, na medida em que buscam compreender a problemática do processo da formação inicial de professores nas licenciaturas da UFMA, uma vez que o paradigma clássico não está mais dando conta dos complexos problemas que perpassam esta realidade. Sendo necessária a utilização de um novo paradigma para a explicação dos fenômenos, em que possam ser analisados não mais “apenas de uma perspectiva macroestrutural, considerando-a, portanto, como simples reflexo do político e do econômico” (TEIXEIRA e PORTO, 1995, p. 29), mas em teorias, como as discutidas, oriundas e valorizadas a partir do Colóquio de Córdoba, sendo possível superar as visões fragmentadas, por meio de uma nova orientação que fosse considerada todas as criações do pensamento humano, por não poderem ser explicadas por uma única ciência humana, mas, sim, por uma perspectiva inter e transdisciplinar (DURAND, 2002).

Partindo do exposto, esta tessitura insere-se no contexto do paradigma holonômico por que o mesmo se opõe, “[...] ao ‘paradigma clássico’ – e, de modo mais específico, diríamos que se situa no espírito de uma ‘reparadigmação’ – que com Morin e Durand, cremos poder vir a definir outra antropologia da educação”. (PAULA CARVALHO, 1990, apud BARROS, 2010, p. 95-96).

Dessa forma, entende-se que a realidade em estudo apresenta-se de maneira complexa, a mesma necessariamente precisa ser compreendida a partir de um pensamento complexo. E o primeiro passo seria transgredir da separação

sujeito/objeto do paradigma da simplificação, o qual separa, opõe, e divide os domínios científicos. Sendo assim, o pensamento complexo, aqui discutido, constitui-se num novo paradigma denominado complexidade, em que, ao mesmo tempo, separa e associa, onde concebe os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais (MORIN, 2010a).

Precisando-se, portanto, promover uma transdisciplinaridade, em que a redução/separação possa realizar uma comunicação sem o agir reducionista. Morin (2010a), ao utilizar o exemplo da comunicação em três grandes domínios, explicita a realização dessa comunicação, ao colocar que a física, a biologia e a antropossociologia realizam uma comunicação a partir de um circuito. Assim, sobre este circuito argumenta que:

[...] devemos ir do físico ao social e também ao antropossocial, porque todo conhecimento depende das condições, possibilidades e limites de nosso entendimento, isto é, de nosso espírito-cérebro de *homo sapiens*. É, portanto, necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente o biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial (MORIN, 2010a, p. 139).

Destarte, o objetivo deste teórico não seria encontrar um princípio unitário de todos os conhecimentos, até porque resultaria novamente na redução/separação, em que desconsideraria a diversidade, as incertezas e ignoraria o vazio de uma determinada realidade. Mas trata-se de um “convite” para que se possa pensar na complexidade, a partir do viés transdisciplinar. Não significando uma receita para tal pensar, mas constitui um fortalecimento para se lutar contra o idealismo fechado/redutor/separador do real, assim como contra a racionalidade “doentia” e degenerativa, a qual acredita que o real esgota-se numa coerência de ideias.

## **2.2 A epistemologia da Teoria do Imaginário**

Como é possível perceber, a tessitura deste objeto de estudo considera os fios de um “novo espírito científico”, os quais precisam superar as resistências que o imaginário adquiriu “no seio triunfante do cientificismo racionalista” (DURAND, 2010, p. 35), os quais vêm sendo superados desde o século XIX com os estudos do psiquismo humano de Freud, os estudos de Jung, particularmente o inconsciente

coletivo<sup>8</sup>, dentre outros. Sendo assim, este “novo espírito científico” seria a emergência do imaginário, o qual não vem constituir mais um campo de conhecimento, mas uma exploração que se faz por meio da:

[...] pluridisciplinaridade e pela interdisciplinaridade, graças aos nossos centros de investigação. De forma coerente, emerge das investigações de etnólogos, sociológicos, psicológicos, neurofisiologistas, historiadores e epistemologistas o modelo de uma interdisciplinaridade ‘avançada’ (DURAND, 1996, p.240).

Neste sentido, é a partir dessa interdisciplinaridade avançada que se insere o imaginário como “o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo homo sapiens” (DURAND, 2010, p.6). Assim, este autor evidencia que o seu projeto tem como objetivo estudar o modo de como as imagens se reproduzem, se transmitem, assim como sua recepção. Deste modo, o imaginário implica “um pluralismo das imagens, e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas e até mesmo divergentes [...]”, como a exemplo dos “ícones, símbolos, emblemas, alegorias, imaginações criadora ou reprodutivista, sonhos, mitos, delírios, dentre outros” (DURAND, 1996, p. 215). Neste momento, é necessário que se recorra às considerações de Bachelard parafraseado por Pitta (2005, p. 16), ao colocar que “graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é no psiquismo humano a experiência da abertura, a experiência da novidade”, pois:

É por ela [pela imaginação] que passa a adoção do sentido e que funciona o processo de simbolização, é por ela que o pensamento do homem se desaliena dos objetos que a divertem, como os sonhos e os delírios que a pervertem e a engolem nos desejos tomados por realidade (DURAND, 1984 apud ARAÚJO e TEIXEIRA, 2009, p. 8).

Percebe-se que a imaginação, em sua função simbólica, mostra-se como um fator de importância para o equilíbrio psicossocial, constituindo-se pelos desejos e impressões do sujeito, são explicadas por meio das acomodações anteriores do indivíduo que, necessariamente, repousam no equilíbrio entre a assimilação da vida afetivo-subjetivo e o meio social.

---

<sup>8</sup> O inconsciente coletivo é inato. Consiste na camada mais profunda, onde residem os conteúdos da inconsciência pessoal. (JUNG,2000, p.15-16).

Assim, é possível notar que a tessitura deste objeto de estudo precisa estar:

[...] dentro de uma linha de pesquisa, que é, em última instância, o “Projeto de Unidade da Ciência do Homem” de Gilbert Durand ou “Projeto de Unidade do Homem”, de Edgar Morin, origem de uma Antropologia do Imaginário e de uma Antropologia da Complexidade, respectivamente. (BARROS, 2010, p. 95).

Esses projetos, de acordo com Paula Carvalho (apud BARROS, 2010, p. 118) “dirigem-se a uma antropologia compreensiva, fundamental ou profunda’. Ressalte-se o papel de uma transdisciplinaridade em ambos os projetos [...]”. Sendo que o Projeto de Unidade da Ciência do Homem para esse mesmo autor tem como enfoque:

[...] a categorização *Natureza. Cultura* e suas implicações, a basalidade da linguagem e das formas simbólicas e, por fim, a lógica binária subjacente ao modelo estrutural. Seriam, entretanto, pontos adquiridos o inconsciente e as formulações simbólicas (PAULA CARVALHO, 1984, apud BARROS, 2010, p. 118 [grifos do autor]).

Nesse sentido, percebe-se que seria outra maneira de olhar os fenômenos pesquisados, pois constitui a sutura entre *Natureza e Cultura*. , sendo preciso se considerar a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, a qual se constrói a partir do “trajeto antropológico”, entendido como:

[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. Esta posição afastará da nossa pesquisa os problemas da anterioridade ontológica, já que postularemos, de uma vez por todas, que há *gêneses recíproca* que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa. É neste intervalo, neste caminhar reversível que deve, segundo nos parece, instalar-se a investigação antropológica (DURAND, 2002, p. 41 [grifos do autor]).

Conforme exposto, há representações de uma articulação entre *Natureza e Cultura*, permitida pela Antropologia do Imaginário, a qual tem:

[...] como ponto basal a questão de outra forma de linguagem, a *forma simbólica*. Ao mesmo tempo, realiza a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* através do símbolo e evidenciando o caráter basal da linguagem. Prevê ainda uma teoria geral do imaginário e um plano dos níveis formadores das imagens. Portanto, revaloriza a função do imaginário (da imaginação simbólica) e uma convergência de hermenêuticas. A partir daí

se articula uma “desmistificação” (crítica à epistemologia das ciências humanas) e uma “remificação” (um “retorno ao mito”) (BARROS, 2010, p. 119 [grifos do autor]).

Neste sentido, esta tessitura insere-se no contexto de uma questão de reparadigmação, em que não se pode separar o biopsíquico do sociocultural, o econômico do político, nem tampouco a razão da imaginação. Acredita-se que a formação dos licenciandos, ora em estudo, resulta de uma vida biológica, social, coletiva e individual, porém numa inter-relação existencial incessante, e, por isso, complexa.

Percebe-se que para a compreensão do sentido da docência é necessário que se considere a concepção simbólica de imaginário e imaginação de Durand (2002, p. 59), por se tratar:

[...] de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido. Ora, podemos pretender que ao reagrupar positivamente as imagens teremos desse modo condensado os seus sentidos múltiplos, o que nos permitirá abordar a teoria do sentido supremo da função simbólica [...].

Sendo assim, esse sentido vai se constituir no que Durand (2002) chama de trajeto antropológico, o qual é a pedra angular de sua teoria, diria Teixeira e Araújo (2011). Seria o lugar em que estarão presentes os modos de pensar, sentir e agir, o que aqui chamar-se-á da cultura, ou seja, o processo de formação inicial dos licenciandos. É válido ressaltar que a Cultura aqui discutida é entendida como “conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social” (MORIN, 2002, p.35). Sendo assim, cultura seria “aquela que motiva a reflexão e o devaneio humano, é, assim, aquela que sobredetermina, por uma espécie de finalidade, o projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes que lhe servem de tutor instintivo” (DURAND, 2002, p. 52).

Nesse contexto, Barros (2010, p. 120) ajuda na compreensão desses aspectos ao realizar uma interpretação das obras de Gilbert Durand – A Imaginação Simbólica e Estruturas antropológicas do imaginário – quando coloca que Durand:

[...] tenta resgatar ou ‘apresentar’ a importância do imaginário como fonte de compreensão da condição e organização humanas; ao mesmo tempo vislumbra a imaginação não como a “louca da casa”, porém como pólo imantador do conhecimento científico, foco de um novo paradigma para o estudo das culturas.

Durand (2002) situou, portanto, sua investigação no que chamou de trajeto antropológico, sendo que as colocações de Araújo e Teixeira (2011, p. 44) ajudam essa compreensão ao colocarem que:

[...] o imaginário é produzido na confluência do subjetivo e do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural. O trajeto junta, intimamente, numa representação ou atitude humana, o que vem da espécie zoológica (o psíquico e o psicofisiológico) e o que vem da sociedade e da sua história, impedindo, epistemologicamente, que se atribua a um ou outro polo a dominância ontológica.

Percebe-se que o imaginário é produzido numa incessante reversibilidade nesses polos. Por esse motivo, Durand (2002) ao elaborar sua teoria do imaginário tem como pressuposto a existência da estreita concomitância entre:

[...] os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas. Identificando uma ligação entre a motricidade primária, inconsciente e a representação, ligação já confirmada pela psicologia e recentemente pela neurobiologia (ARAÚJO e TEIXEIRA, 2011, p. 46).

Isto se deve pelo fato da impossibilidade do homem distinguir e encarar o desconhecido, bem como de controlar os perigos que esse pode representar, por isso o imaginário vai criar imagens nefastas que irão representar as faces do Tempo e da Morte, as quais são “expressas nos símbolos de animalidade agressiva (teriomorfos), das trevas terrificantes (nictomorfos) e da queda assustadora (catamorfos)” (ESTRADA, 2003, p.65).

Assim, para que o homem possa enfrentar esses perigos angustiantes diante do desconhecido, Durand (2002) desenvolve duas atitudes imaginativas padrões, as quais correspondem a dois regimes de imagens – regime diurno e regime noturno – e a três dominantes reflexas – postural, digestiva e rítmica ou copulativa, as quais se caracterizam da seguinte forma:

**A dominante postural** (das matérias luminosas, visuais e ascensionais e técnicas de separação) remete ao imaginário de luta, combate, purificação, análise, despertando simbolismos representados pela luz, cume, asa,

espada, flecha, gládio e cetro. **A dominante digestiva** (das matérias das profundezas) remete ao imaginário de repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio, envolvimento, despertados pela água, caverna, noite, mãe, morada, utensílios continentais e recipientes (taças, cofres, etc.). **A dominante copulativa** (dos gestos rítmicos) remete ao imaginário da conciliação de intenções entre luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo, essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvores, fogo, cruz, a lua, estações da natureza, ciclo vital, no progresso ou declínio (TEIXEIRA, 2003 apud ESTRELA, 2003, p. 37 [grifos do autor]).

Sobre essas dominantes Araújo e Teixeira (2011, p.47) corroboram colocando que:

Essas três dominantes reflexas, entendidas como malhas intermediárias entre os reflexos simples e reflexos associados, são as matrizes sensório-motoras dos três grandes esquemas dominantes na natureza comportamental e morfológica do *sapiens* e a cada um deles vai corresponder, na sua teoria, uma estrutura do imaginário.

Diante dessas dominantes Durand (2002) evidencia que é necessária uma junção entre os gestos inconscientes e as representações por meio do *shème*<sup>9</sup>, pois esses gestos, ao entrarem em contato com o meio natural e sociocultural, são representados pelos arquétipos, necessitando de tal junção para que o arquétipo dê forma à intenção fundamental, transformando-se em imagens que irão se organizar em núcleos formando constelações, “ordenando-se a um só tempo em torno de imagens, de *shèmes*, e em torno de objetos privilegiados pela sensibilidade” (PITTA, 2005, p. 20). Nesse sentido as estruturas do imaginário oscilam ao redor dos três *shèmes* matriciais: separar (heroico), incluir (místico) e dramatizar (sintético ou disseminatório) (DURAND, 2002).

Sendo assim, as três estruturas, estabelecidas por Gilbert Durand, correspondem a dois regimes de imagens: “O *Regime Diurno* da imagem define-se, portanto, de uma maneira geral, como o regime da antítese” (DURAND, 2002, p. 67 [grifos do autor]). Neste regime vai haver um enfrentamento ao monstro devorador por meio da luta, do combate ou da fuga, constituindo a fase trágica do tempo e da morte. As imagens que aqui irão aparecer são de cunho “polarizadas em torno dos esquemas de ascensão, de separação e do arquétipo da luz. Apresenta como princípios lógicos de explicação e justificação a exclusão, a contradição e a

<sup>9</sup> Não existe uma palavra em português que corresponda exatamente ao sentido dado por Durand, por isso a palavra francesa é conservada.

identidade. Corresponde à estrutura heroica” (ESTRADA, 2003, p.66). E o Regime Noturno:

[...] subdivide-se nas dominantes digestivas e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matricial e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos (DURAND, 2002, p. 58)

Nesse regime, há duas estruturas – a mística e a sintética (ou dramática). A primeira representa a minimização ou eufemização pela negação da fase trágica do tempo. A segunda busca uma harmonização dos contrários e caracteriza-se pela dominante sexual (DURAND, 2002).

Por meio da análise de imagens de diversas culturas, Durand chegou à classificação das estruturas do imaginário (ANEXO A), no entanto a nível teórico. Sendo que a validação de sua teoria foi realizada por Yves Durand, o qual cria um modelo normativo denominado AT-9 – arquétipo teste de nove elementos –, teste que permite “ao indivíduo transformar arquétipos universais em símbolos situados em uma vivência individual e coletiva específica, ele se torna uma preciosa fonte de dados para a análise comparada de culturas” (PITTA, 2005, p. 38). Assim, este teste constitui-se em uma metodologia de investigação do imaginário, soma-se a este outras duas<sup>10</sup> importantes, a saber:

- A mitocrítica, que analisa uma obra ou um texto (inclusive de história de vida) a partir das redundâncias que remetem aos mitos diretores em ação.
- A mitoanálise, que vai situar os resultados da mitocrítica em um contexto sociocultural definido. (PITTA, 2005, p.38).

Essas metodologias são as mais tradicionais, porém o aprofundamento teórico nos estudos do imaginário desembocou “em vários instrumentos metodológicos adaptáveis aos mais diversos objetos de estudos” (PITTA, 2005, p. 38).

É com um desses vários instrumentos que este estudo se norteou metodologicamente numa tentativa de superar o que as pesquisas tradicionais consideram em seus estudos acerca da formação de professores, pois aqui se

<sup>10</sup> Para aprofundamento sugere-se ver a obra *Campos do imaginário* de Gilbert Durand da Editora Instituto Piaget, 1999, mais precisamente o artigo *Passo a Passo Mitocrítico*.

considera o lado subjetivo chamado de sombra, porém sem descartar o objetivo – o lado luz. Isto se deve pelo entendimento do trajeto antropológico, visto que diante dessas questões acredita-se que o sentido da docência encontra-se na imaginação simbólica, por meio de práticas simbólicas vivenciadas no meio em que o homem está inserido. Sendo que essas práticas são consideradas por Paula Carvalho (1990) como uma manifestação de um universo imaginário numa práxis, por meio de um sistema sociocultural, bem como de suas instituições. Isto porque:

[...] prática simbólica envolve processos simbólicos que são processos organizacionais das formas de sociabilidade dos grupos. Todas as práticas sociais ou sociossêmicas (com formas e significados) são antes de tudo, simbólicas (BARROS, 2010, p. 98).

Assim, este trabalho toma por base tal entendimento, para que se possa compreender o sentido da docência no imaginário de licenciandos, considerando o simbolismo presente nas imagens evidenciadas, a partir das narrativas conforme se discute adiante. Para essa compreensão, consideraram-se as imagens evidenciadas por meio da pesquisa de campo.

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo (DURAND, 2002, p. 41).

Dessa forma, percebe-se que para a compreensão do imaginário é necessário um método adequado que permita evocar o semantismo encontrado nas diversas imagens presentes no trajeto antropológico dos licenciandos, sujeitos da pesquisa.

### **2.3 A sutileza do método**

Uma investigação situada no solo paradigmático ora tecido necessita considerar a “fenomenologia na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas [...]”(BACHELARD, 2009, p. 2), pois esse teórico (2009, p. 3) coloca que a exigência fenomenológica se justifica por que seria:

[...] uma dureza excessiva se não pudéssemos encontrar uma virtude de originalidade nas variações mesmas que atuam sobre os arquétipos mais

fortemente arraigados. Já que queríamos aprofundar, como fenomenólogo, a psicologia do maravilhamento, a menor variação de uma imagem maravilhosa deveria servir-nos para sutilizar nossas investigações. A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se.

Nesse sentido, diante dos ensinamentos desse estudioso, percebe-se que a metodologia utilizada precisaria ser sutil uma vez que as imagens analisadas saem do coração, da alma do ser do homem tomado em sua atualidade. Método esse que necessita de um mergulho e envolvimento íntimo do leitor com a dinâmica despertada pela imagem, excluindo qualquer forma de interpretação objetiva, sobretudo as de ordem pessoal, pois se deve considerar o caráter subjetivo da imagem (FERREIRA, 2008).

Isto porque a fenomenologia desde Husserl – grande influenciador da corrente filosófica da fenomenologia contemporânea –, situava-se na crítica de todas as formas objetivas de ver os fenômenos, a qual levantava a necessidade de focalizar especificamente as maneiras como os objetos eram constituídos na experiência do sujeito, ou seja, buscava a estrutura e qualidade do objeto tal como experienciado pelo sujeito. Então, a consciência deste seria para Husserl não uma substância (alma), mas sim uma atividade que é constituída por atos (percepção, imaginação, paixão, etc.) com os quais se objetiva algo (HUSSERL, 1985). Restando à fenomenologia revelar o que é “indizível” nos dizeres de Durand (2002) nesses atos (HUSSERL, 1985).

No entanto a fenomenologia aqui utilizada insere-se na “metodologia fenomenológico-compreensiva” de Paula Carvalho (1990, p. 26), a qual se insere no paradigma holonômico, necessitando adotar “um pensamento complexo e se caracteriza por apresentar uma ontologia pluralista, uma razão aberta, uma lógica polivalente (contraditória), uma causalidade probabilística, uma epistemologia interativa [...]” (TEIXEIRA, 1994, p. 77).

Isto por que “uma fenomenologia do imaginário deve antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens e ‘seguir o poeta até os extremos das suas imagens sem nunca reduzir esse extremismo, que é o próprio fenômeno do *elã* poético” (DURAND, 2002, p. 25).

Bachelard (2002, p. 4) ao falar do emprego do método fenomenológico coloca que:

Para além do contra-senso em que se incorre com frequência, lembremos que a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos. Descrever empiricamente seria uma subserviência ao objeto, ao erigir em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade.

Partindo do exposto, percebe-se a necessidade e importância das pesquisas neste solo paradigmático considerarem a fenomenologia como método, pois as imagens são produzidas e reproduzidas pelo sujeito por meio da incessante troca entre os polos interiores (bio-psíquico) e exteriores (cósmico e social), constituindo o trajeto antropológico, sendo que “cada imagem – seja ela mítica, literária ou visual – se forma em torno de uma orientação fundamental, que se compõe dos sentimentos e das emoções próprios de uma cultura, assim como de toda experiência individual e coletiva.” (PITTA, 2005, p. 22). E por isso precisam ser tratadas/vistas/olhadas/analizadas cuidadosamente como bem colocam Bachelard (2009) e Durand (2002).

Sobre a formação dessas imagens, Pitta (2005, p. 23) coloca que:

Gilbert Durand percebe no material que estuda duas intensões fundamentalmente diversas na base da organização das imagens: uma dividindo o universo em opostos (alto/baixo, esquerda/direita, feio/bonito, bem/mal etc.), outra unindo os opostos, complementando, harmonizando. O primeiro é o regime diurno, caracterizado pela luz que permite as distinções, pelo debate. O segundo é o regime noturno, caracterizado pela noite que unifica, pela conciliação.

Sendo assim, esses dois regimes de imagens estão explicitados na teoria das *Estruturas Antropológicas do Imaginário* de Gilbert Durand, que norteia esta tessitura. Portanto, foi ao considerar essas questões que se elegeu o caráter desmistificador das narrativas para se compreender a simbologia presente no imaginário dos licenciandos, por acreditar que melhor atenderia a compreensão do objeto de estudo, pois os licenciandos, ao falarem de si, como colocado por Catani (1997), realizariam uma reflexão sobre a experiência vivida no curso de licenciatura, além de possibilitar que suas visões de mundo, de educação, de aprendizagem, de ensino, seus ditos, costumes, sonhos, dentre outras manifestações advindas de seus imaginários sejam compreendidas.

Sendo assim, acredita-se que a pesquisa com o uso de narrativas, constitui uma possibilidade para revelar o “lado sombra” – a simbologia do sentido da docência no imaginário dos licenciandos, ou seja, a cultura latente, os modos de pensar, sentir e agir. Sobre o “lado sombra” Maffesoli (2001, p. 99) possibilita a

compreensão ao evidenciar que:

Existe a face iluminada, política, econômica, em todos os sentidos do termo, da existência, e é essa que constitui o objeto da investigação de todos os especialistas da planificação ou da prospectiva, e existe uma face de sombra, uma face oculta, feita de múltiplas e minúsculas situações práticas, que é o lugar da conservação de si e da espécie.

Chaves (2006, p. 15) complementa este entendimento ao colocar que:

[...] esse autor mostra a existência do “lado iluminado”, político, econômico da existência e do “lado de sombra”, escondido feito de “múltiplas e minúsculas situações e práticas, que é o lugar da conservação de cada indivíduo e da espécie”, que funciona como um saber-fazer incorporado, um mecanismo de defesa, onde “o vivido não é um sintoma de outra coisa (a verdadeira vida, a sociedade perfeita, o paraíso ou amanhã que canta); vale por si mesmo e nós temos de apreciar-lhe a força de afirmação (mesmo relativamente)”.

Assim, pode-se dizer que as narrativas têm como objetivo contribuir para a “capacidade de pensar/ponderar sobre as questões e problemas educacionais, entender a função, as feições, os elementos que a compõem [...] e, como fenômeno e como método” (RENAULD 2006, p. 53 apud CHAVES, 1999b), as narrativas são compreendidas, dessa forma, por terem:

[...] um papel central no desenvolvimento/(re)conhecimento pessoal e profissional, no conhecimento, pela apreensão dos imaginários, das lutas, das angústias, das alegrias, dos desejos, das conquistas, das perdas, do sofrimento, enfim, dos silêncios vividos por muitos professores nos seus “trajetos antropológicos” que revelam singularidades e coletividades (CHAVES, 2006, p. 12).

Abrahão (2011, p. 166), ao parafrasear Ricoeur, complementa a compreensão das narrativas como fenômeno e método ao argumentar que estas rememoram “[...] o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial”.

Nesse sentido, entende-se que a narrativa, enquanto fenômeno, deve-se pelo ato de o sujeito narrar-se reflexivamente; como método científico, pelo fato de constituir uma fonte de investigação; além disso, tem-se, ainda, uma outra dimensão que seria como processo, pois possibilita aprendizagem, a partir do autoconhecimento e de (re)significação do vivido, o que seria a possibilidade em prospectar o futuro (ABRAHÃO, 2006 apud ABRAHÃO, 2011).

É nesta ótica que a pretensão e escolha em utilizar a pesquisa narrativa como “método e fenômeno” justifica-se, pois, de acordo com Chaves (1999b, p. 12). as narrativas, ao serem utilizadas como método, possibilitam:

Através do contar, escrever e ouvir histórias de vida – as suas e as dos outros – podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “*self*” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas subjetividades, perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida.

Sendo assim, é por possibilitar a comunicação do significado, do “lado sombra”, que se opta pelas narrativas e também por se constituir como “método e fenômeno”.

Quando do início desta tessitura, observou-se que não haveria manual orientador para o desenvolvimento de sua forma, pois isto não seria possível pelo fato da matéria ser “obscura, sombria, misteriosa e, em seu impulso, é uma “força inexaurível” e vibrante” (FERREIRA, 2008, p.121). Assim, o mesmo pode ser dito quando do momento de evocar as imagens das narrativas, pois, de acordo com os estudos e pesquisas realizadas com narrativas, que se obteve acesso, não foi percebido um método correto, fechado, linear, pronto e acabado, mas sim o compromisso e uma responsabilidade em que a subjetividade do sujeito e do pesquisador imbrica-se. Assim, devido a essa subjetividade, o momento de evocar as imagens para compreensão do imaginário dos licenciandos precisa ser cuidadosamente embasado pelo compromisso e responsabilidade científica orientada pela fenomenologia.

Sendo assim, para tecer o sentido da docência no imaginário de licenciandos, planejou-se uma heurística com a aplicação de questionários aos licenciandos do último período do curso de Letras, com o objetivo de evidenciar o perfil e outros fatores relacionados à formação para a docência com perguntas abertas, onde foi solicitada também a elaboração de dois desenhos (discutidos na análise da pesquisa); três entrevistas semiestruturada, sendo que as mesmas foram transformadas em narrativas, com o objetivo de evocar as imagens e se chegar ao imaginário dos licenciandos; bem como foi considerado também para compor a heurística, a análise dos relatórios de estágio supervisionado.

A heurística utilizada foi entremeada por observações realizadas no decorrer da pesquisa, sendo que a partir dos dados obtidos transformou-se em

narrativas para que com responsabilidade e compromisso se pudesse evocar o semantismo nas imagens reveladas por meio da heurística desenvolvida, pois apresenta-se como a mais adequada, pois “lida com fatos, ideias, teorias, sonhos, medos e esperanças, na perspectiva da vida de alguém e no contexto das suas emoções” (CHAVES, 2010, p. 74).

Assim, esse semantismo/repetições resultará em ideias-forças, termo sob empréstimo de Araújo (2004), o qual constitui as ideias que aparecem de forma repetitiva/recorrente nos dados obtidos, seja na literatura histórica – no caso do capítulo a seguir -, no projeto de curso, nas falas, imagens, narrativas e relatórios de estágio.

É válido ressaltar que para evocar, analisar e compreender as imagens advindas da heurística utilizada foram consideradas categorias como: relação teoria-prática, professores formadores e disciplinas específicas e pedagógicas.

Dessa forma, foi a partir dessa sutileza que se optou a dar forma a esta tessitura, numa utopia em que seus resultados possam iluminar novas perspectivas de futuro no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura, ou seja, numa perspectiva de que o “lado sombra” possa iluminar o futuro, prospectando-o.

### 3 TECENDO COM FIOS DE LUZ E SOMBRA: concepções, modelos e contradições

*“Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação. Se quisermos participar do existencialismo do poético, devemos reforçar a união da imaginação com a memória. Para isso é necessário desembaraçar-nos da memória historiadora, que impõe os seus privilégios ideativos. Não é uma memória viva aquela que corre pela escala das datas sem demorar-se o suficiente nos sítios da lembrança. A memória-imaginação faz-nos viver situações não fatuais, num existencialismo do poético que se livra dos acidentes. [...] No devaneio que imagina lembrando-se, nosso passado redescobre a substância. Para lá do pitoresco, os vínculos da alma humana e do mundo são fortes. Vive então em nós não uma memória da história, mas uma memória de cosmos”.*

*Gaston Bachelard*

*“O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras”.*

*Gaston Bachelard*

*“Às vezes, a harmonização entre luz e trevas, se resolve na sombra ou numa luz crepuscular, mistura de luz e sombra”.*

*Maria Cecília Sanchez Teixeira*

Após os fios orientadores deste trabalho, que constituem o solo paradigmático que se tomou para esse estudo, apresenta-se, neste momento, uma reflexão, a partir da literatura histórica que trata da formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, pois de acordo com Bachelard (2002, p. 194) a partir de seus devaneios sobre a Literatura evidencia que “o verdadeiro campo para o estudo da imaginação não é a pintura, mas a obra literária, a palavra, a frase”. Isto porque é a partir da literatura que se tem como visualizar as ambivalências, os conflitos e dinamismo presentes na imaginação, assim vai-se perceber que a “forma representa poucas coisas! [E] Como a matéria comanda!” Ou seja, é a matéria que vem ser fundamental e importante, e mais, é nela que se encontra o significado das coisas. Assim, as leis, decretos e/ou reformulações presentes na literatura histórica pouco importam, o que importa é seu conteúdo, seu sentido, seu significado.

Nessa perspectiva as epígrafes dialogam com o que se encontra tecido neste capítulo, pois se toma a literatura histórica numa tentativa de evidenciar as nuances, o ideário e o sentido da docência, revelando tanto o que se apresenta claro, tal como o burocrático, os códigos, regras e normas (fios de luz/lado de luz/objetivo/patente), os quais foram e/ou são responsáveis pelo funcionamento institucional dos cursos de licenciatura, como também o significado, o sentido, as angústias vivenciadas pelas regras, códigos e normas (fios de sombra/lado de sombra/subjetivo/latente), pois se acredita a partir dos ensinamentos de Bachelard

(2002) que na literatura, na palavra, na frase existe sempre um mistério, um significado, o que permite dizer que essas luzes trazidas à tona podem contribuir para desvelamento e compreensão das sombras presentes no processo formativo que se toma para estudo.

Entende-se que para tal compreensão é necessário considerar a História, os debates, as pesquisas, as leis e os decretos sobre a formação de professores. Assim, para não correr o risco de reproduzir a literatura existente sobre a formação de professores, há a responsabilidade de evidenciar as nuances da docência – o mistério, o significado, o sentido, o simbólico – por meio do semantismo/das repetições que direcionam para ideias-forças que irão aparecer nos escritos que se seguem neste capítulo para que se consiga matriciar o sentido dessa docência.

Nesse sentido, dá-se início à tessitura com esses fios que podem ser responsáveis pelos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos desse processo de formação, pois se acredita que se terá “a descrição da globalidade harmônica [a qual] é um dado constante que reencontraremos na análise social” (MAFFESOLI, 2001, p.56). Sobre isso este mesmo autor coloca, ainda, que:

Isso nos permite compreender, ilegalmente, que essa preocupação que emerge nos escritos teóricos ou que se manifesta na busca de um consenso pluralista, próprio a certos poderes públicos, é uma realidade vivida na vida cotidiana, e é isso que chamamos socialidade (MAFFESOLI, 2001, p. 56).

Dessa forma, este momento se faz necessário para a compreensão do processo de constituição da docência na formação de professores nos cursos de licenciatura, uma vez que possibilitará ver se essa globalidade harmônica tem relação com o processo de formação dos licenciandos sujeitos da pesquisa.

### **3.1 O contexto histórico**

Para iniciar, apresentam-se fios com colorações, texturas e espessuras diferentes, cujas origens, estão tramadas na cultura da formação de professores, que já não se consegue claramente diferenciar o que são resquícios e o que é novo. Assim, do que se considerou necessário trazer à tona, aqui estão tecidos. Para tanto, começa-se com os aspectos históricos iniciais dos cursos de formação de

professores no Brasil, os quais trazem considerações pertinentes num diálogo com alguns autores.

Diante disso, os fios primeiros mostram que a origem dos cursos de formação de professores em nível superior está relacionada com a reforma de Francisco Campos – Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>11</sup> –, em 1931, pois é nessa reforma que se pode evidenciar a presença da universidade e a preocupação com a formação de professores, como bem registra o discurso enfático de Francisco Campos evidenciado por Fétizon (apud PENIN, 2001, p. 4 [grifos nossos]):

O ensino no Brasil é um **ensino sem professores**, isto é, em que os **professores se criam a si mesmos**, e toda a nossa **cultura é puramente autodidática**. Faltam-lhes os largos e profundos quadros tradicionais de cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento **se desenvolvessem em linhas ascendentes**... Por todas essas razões, o compromisso prioritário da Universidade deveria ser a educação. Daí, porque **o instituto que formará os professores secundários será também, o núcleo da Universidade**: a Faculdade de Educação, Ciências e Letras [...], **particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural**, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidades, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam.

Percebe-se que o discurso de Francisco Campos permite compreender a realidade da formação de professores na época e que as faculdades de educação surgem com o objetivo de oferecer uma formação pedagógica que atenderiam às necessidades educativas vigentes. Isto porque não existia uma preocupação com a formação de professores em nível superior até esse momento, sendo que os professores se formavam nas Escolas Normais<sup>12</sup> para atuar no ensino primário e a formação de professores para atuar no ensino secundário se dava de maneira “autodidática”. Esta realidade pode ser representada por meio da simbologia do caos,

---

<sup>11</sup> A promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação. O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não-universitárias (CUNHA, 2007, p. 165).

<sup>12</sup> Para maior entendimento e aprofundamento dessa realidade ver os estudos de: CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2007.

própria do regime diurno, dando consequência à “agitação desordenada” (PITTA, 2005, p. 25), o qual simbolicamente liga-se à angústia por que os educadores passaram a vivenciar com o processo de formação de professores em nível superior nas Universidades brasileiras.

Vale ressaltar que o Estatuto das Universidades Brasileiras foi instituído com o objetivo de reorganizar a vida da universidade; porém a visão que norteava o Estatuto baseava-se nos princípios da própria realidade da época. Sendo assim, “a partir de 1930 inicia-se o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil o ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade” [...] (LUCKESI, et. al, 2007, p. 34).

De fato, pode-se concordar com este autor, pois em 25 de janeiro de 1934 é criada e organizada a Universidade de São Paulo, constituindo a primeira universidade a atender às normas do Estatuto das Universidades Brasileiras. Sendo que as demais, apesar de suas reorganizações, “tinham-se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos” (ROMANELLI, 2010, p. 134). A Universidade de São Paulo diferenciava-se das demais reorganizadas, devido apresentar como novidade uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, de acordo com “Fernando Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa” (apud ROMANELLI, 2010, p. 134). Sobre a Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Cunha (2007, p. 168 [grifos nossos]) coloca que a criação destas representou o que denomina de:

[...] antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante educador e membro da comissão de criação da USP. Para ele, a **Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário**. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o “**coração da universidade**”, seria o **lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada”**. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos. Lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos seria uma **espécie de anteparo diante das tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber**, capazes de atingir até mesmo o saber “desinteressado”, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Outro fato que torna necessário destacar seria que:

Em 1935, Anísio Teixeira, como secretário da Educação, criava a **Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação**, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, essa universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937.

A literatura traz à tona que a simples justaposição ou agrupamento de Faculdades não significou um regime universitário, pois o que existia era o conservadorismo de um currículo com caráter profissional sem articulação com o contexto em que os universitários estavam inseridos. Assim, era nesse contexto que a formação de professores se desenvolvia nas Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-USP, Faculdade de Educação, Ciências e Letras-MG e Faculdade de Educação-UDF, em que como consequência os estudantes dos cursos de formação de professores tinham uma formação desconexa e distante da cultura nacional vivenciada (NAGLE, 1976).

Ayres (apud AMARAL e OLIVEIRA, 2008, p. 128) “afirma que, tanto a USP em 1934, a UDF em 1935 e a UB em 1939 expressaram a primeira gênese da formação de professores para o ensino secundário no Brasil, apesar de terem perspectivas bastante diferenciadas desse processo”; sobre essas diferenças, Chaves coloca (1999, p. 86-87 [grifos nossos]) que:

1 – o *modelo federal* [...] [tinha como objetivos] *Promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e **especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério*** (MEC, 1987, apud CHAVES, 1999a, p. 86 [grifos do autor]).

2 – O *modelo da USP (Universidade de São Paulo)*, criado em 1934, [...]. Este projeto incluía uma Faculdade de Educação (resultante da incorporação da escola de professores do Instituto Caetano de Campos, elevada a categoria de escola superior), que deveria ser o centro de formação de professores para o ensino secundário, embora devesse propiciar a formação dos licenciados pela Faculdade de Filosofia. Sua função integradora foi frustrada e ela passou a dar **ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário**, o que garantiu sua multiplicação (processo de especialização sofrido pelas Faculdades de Filosofia – função meramente técnica);

3 – O *modelo UDF (Universidade do Distrito Federal)* criado em 1935, com a finalidade de **prover a formação do magistério em todos os seus graus**. [...] A UDF foi extinta e incorporada em 1939 pela Universidade do Brasil [...]. O modelo “3+1” (três anos de bacharelado e um ano de disciplinas de natureza pedagógica) prevaleceu durante este período (CHAVES, 1999a, p. 86-87 [grifos do autor]).

De um modo geral, poder-se-ia dizer que o processo de formação de professores se deu numa tentativa de ultrapassar o “autodidatismo” denunciado por Francisco Campos, de maneira que permitisse conhecimentos necessários para exercer a prática pedagógica em sala de aula, que seria o exercício da docência. Todavia o modelo da formação de professores nas Faculdades de Educação dava-se a partir do esquema “3+1”, modelo que pode ser explicado pelas disciplinas de caráter pedagógico durarem um ano, justapostas às de caráter específico da área de formação, as quais tinham duração de três anos, tendo como consequência uma formação fragmentada e desconexa. Sobre a concepção de formação de professor inserida nesse modelo, Pereira (1999, p. 68 [grifos nossos]) coloca que:

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de **modelo da racionalidade técnica, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico**. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

A formação de professores norteadada por um currículo baseado na racionalidade técnica mostrava-se inadequada frente à realidade da prática profissional docente da época. Segundo este mesmo autor, esses currículos, até os dias atuais, recebem críticas por separar teoria e prática, a ênfase na teoria em detrimento da prática, a prática como mera aplicação da teoria e o equívoco da formação docente centrada no domínio do conteúdo da área de formação do professor (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Nesse sentido, a justaposição dos cursos e suas desconexas relações com a realidade estudantil nas universidades resultaram em intensas críticas a esta instituição, por parte de professores que conheciam a realidade universitária de outros países. Todavia, as críticas mais contundentes foram pelos estudantes, caracterizadas por uma luta tardia, porém significativa, com o objetivo fundado num ideário de uma Reforma Universitária, a qual duas décadas antes se irradiaria pelo Manifesto de Córdoba<sup>13</sup> por toda a América Latina. E seu conteúdo, resultaria vinte

---

<sup>13</sup> O Manifesto de Córdoba concentra aquilo, o fundamental da luta pela autonomia universitária que nasceu em nosso continente expressando a necessidade de emancipação das nações da opressão imperialista. Em 1918 os estudantes argentinos colocaram para todo o continente o problema da

anos mais tarde num Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira, em que, na oportunidade, foi criada a União Nacional de Estudantes e seu estatuto no ano seguinte da inauguração do Estado Novo, mais precisamente, no auge da repressão. Juntamente com a proposta do estatuto da União Nacional de Estudantes, seguia um projeto de política educacional que se diferia da política autoritária da Ditadura Militar (CUNHA, 2007). Este projeto, apesar de não ter condições favoráveis para uma efetiva aprovação, veio abrir “caminho para uma crítica mais radical do ensino superior brasileiro, que veio a ser retomada pelos estudantes nos anos 60, dessa vez ao lado de outros protagonistas – os professores e os pesquisadores” (CUNHA, 2007, p. 170).

Destarte, percebe-se um contexto de lutas devido ao descontentamento de uma formação racional, dicotômica e desconexa pautada no domínio do conteúdo, na especialização do saber e no esquema “3+1”. Assim, pode-se dizer que esse contexto é marcado por atitudes heroicas de educadores e pesquisadores que se “armavam” com as mais diferentes “armas” – as intensas críticas, bem como o acontecimento da Reforma Universitária - para superar a realidade vivida, ou seja, uma formação de professores com um sentido de docência fragmentado e desconexo.

No contexto do golpe militar, de 1964, evidencia-se essa tentativa de superação, pois novas exigências foram postas ao campo educacional, de modo, que adequações seriam necessárias. Sobre esse contexto, Rodrigo e Mendes Sobrinho (2006, p. 97 [grifos nossos]) argumentam que:

Com o golpe militar de 1964, **a política educacional passa por uma série de reformulações a partir da Lei 5.540/1968** – Reforma Universitária – e a Lei 5.692/1971, que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus. A Lei 5.540/1968 **gera mudanças nos cursos de formação de professores e define as funções, as concepções e as finalidades da Faculdade de Educação**, que deve abranger ações em três áreas: graduação, pós-graduação e capacitação supletiva.

As reformulações ocorridas tiveram como consequência modificações na nomenclatura dos ensinos primário e médio, que passaram a denominar-se ensino de primeiro e segundo grau respectivamente, e a formação de professores para

---

autonomia, da mais ampla liberdade para a universidade financiada pelo Estado responder aos problemas do desenvolvimento da nação elevando as condições de vida povo. E inspirou os estudantes e educadores em todo continente (COLEÇÃO CADERNOS DA JUVENTUDE REVOLUÇÃO, 2007, p. 05).

atuar nas “4 últimas séries do ensino de 1º e 2º grau [que] deveria ser realizada em nível superior , em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 9).

No momento em que a Lei 5.540/1968 entra em vigor, é adotado, “pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores” (TAURINI, 2000, p. 80).

Diante de tais circunstâncias, a Lei nº 5.692/71 determinava que o professor precisaria de uma formação mínima para o exercício do magistério. Assim, houve no final da década de 70 um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil. Todavia, apesar de ter sido pensado, primeiramente, como bandeira de luta para a reformulação dos cursos de Pedagogia, a discussão foi estendida posteriormente à reforma das licenciaturas. Sendo que esse movimento articulou-se com mais ênfase em 1980, com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, o qual representava uma forte oposição ao conjunto de reformas indicadas pelo MEC. Sendo que as propostas trazidas pelo MEC diziam respeito à chamada “Proposta Valnir Chagas” – tendo como objetivo alterar os cursos de formação de professores no Brasil (PEREIRA, 2006).

Valnir Chagas atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, sob a idealização da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 em prol da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. No conjunto de suas diversas propostas, insere-se a que levava seu nome: a “Proposta Valnir Chagas”. Criava-se a Lei 7044/82, em que alterava o artigo 30 da Lei 5.692/71, estipulando o seguinte:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de Magistério:

a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se, ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados (TAURINI, 2000, p. 80-81)

Sendo assim, a proposta que determinava “[...] a criação das licenciaturas de 1º grau de curta duração, as chamadas “licenciaturas curtas”, tinha como objetivo a ideia de formar o professor polivalente” (PEREIRA, 2006, p. 55).

Partindo do exposto, as propostas de Valnir Chagas reabriram o debate em torno da formação de professores, pois essa proposta do MEC fomentou o debate a respeito da formação de professores no país. Pode-se dizer que essa reabertura de debate, resultaria da angústia diante da mudança fomentada pelas reformulações dos cursos de formação de professores. Nesse ideário de luta, superação, ruptura, tentativas de avanços, construção do novo, liga-se a simbologia própria do regime diurno, sendo representado pela animalidade, sendo que aqui se concebe como a formação racional, dicotômica e desconexa pautada no domínio do conteúdo, na especialização do saber, no esquema “3+1” e na polivalência, constituindo o “monstro”, onde os “heróis” – educadores e pesquisadores – vêm lutando para superar/romper com o modelo de formação recebida. Sobre essas considerações são válidos os ensinamentos de Durand (2002, p. 74) para uma melhor compreensão ao colocar que:

O esquema da animação acelerada que é a agitação formigante, fervilhante ou caótica parece ser uma projeção assimiladora da angústia diante da mudança, e a adaptação animal não faz mais, com a fuga, que compensar uma mudança brusca por uma outra mudança brusca. Ora, a mudança e a adaptação ou a assimilação que ela motiva é a primeira experiência do tempo.

Compreende-se que as mudanças/reformulações que irão ocorrer no campo da formação de professores são resultantes de tentativa compensatórias aceleradas, em que acabam por acarretar contradições/fragmentações em torno da formação necessária. Sendo que diante da assimilação e adaptação dessas mudanças vão ficando experiências do tempo, em que possivelmente contaminarão o cotidiano futuro do processo de formação de professores das gerações futuras.

A partir dessa breve contextualização acerca da formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, percebe-se que a criação das Universidades brasileiras, assim como as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores em cursos de licenciatura imbricam-se, pois os primeiros cursos de formação de professores, em termos de licenciatura, originaram-se nessas Faculdades (PENNI, 2001), a partir da necessidade em atender a demanda por

professores “preparados”, solicitada pelas escolas secundárias (CHAVES, 1999a). Assim, podem-se inferir por meio do semantismo/das repetições presentes neste capítulo, que nesse momento, o sentido da docência aqui concebido constitui as seguintes ideias-forças: a apreensão do domínio das regras, domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, bem como uma instrumentalização alicerçada pelo tecnicismo para o exercício da docência.

### 3.2 As reformulações diante dos debates e pesquisas realizadas

Foi possível perceber na contextualização histórica alguns debates realizados, porém é, na década de 1970, sobretudo no seu final, ainda em plena ditadura militar, que vai haver um processo de organização de professores e estudantes, visando intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores. Sendo assim, Freitas (2002, p. 138 [grifos nossos]) corrobora argumentando que:

**A luta dos educadores** a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, **ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.** No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no **redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.**

Nesse sentido, percebe-se a presença de uma concepção que tenta ultrapassar os moldes tecnicistas, desencadeando um amplo “movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)” (TANURI, 2000, p. 84) pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Sendo que a ANFOPE entende que a formação de professores precisa ser pensada a partir da concepção de uma profissão, por isso defendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos. Sendo que seria uma formação para a constituição da docência, a qual se pode aqui considerar como “um conjunto das representações

que são colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de pensar, sentir e agir dos professores no exercício de suas funções em instituições educacionais” (ALVES, 2008, p.52).

Em relação aos anos 70, faz-se mister ressaltar os estudos de Candau (1987), os quais mostram que nessa década as pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores estavam ligadas à instrumentação técnica, devido, nesse momento, a concepção presente ser a da racionalidade técnica, pois o professor era concebido como um mero executor de tarefas.

Todavia, é nos movimentos dos anos 80 que se constituirá uma tentativa mais concreta de ruptura com a concepção tecnicista que predominava no âmbito da formação de professores, uma vez que:

Nesses movimentos são reformuladas inúmeras ideias, resultantes do intenso debate a respeito da formação do educador. Mas, entre elas, duas sobressaem: a primeira aponta a formação de todo professor como educador, independente da etapa ou modalidade de ensino, e a segunda, define **a docência como sendo a base da identidade profissional de todo educador. Com certeza, essa é uma direção oposta à perspectiva tecnicista de formação do educador desenvolvida pela política oficial de formação de professores** (RODRIGO e MENDES SOBRINHO, 2006, p. 100 [grifos nossos]).

Nesse contexto de movimentos, Freitas (2002, p. 139) corrobora complementando as colocações de Rodrigo e Mendes Sobrinho (2006), ao argumentar que:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram **concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.** Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de **buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas**, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, **construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade** [grifos nossos].

Percebe-se a continuação da luta heroica por parte dos educadores, pesquisadores e estudantes em busca da superação/destruição do

mal/monstro/tecnicismo/reducionismo/especialização do saber dicotômico, por meio de armas carregadas/abastecidas/fortalecidas/recarregadas por discursos/concepções/ideias/pensamentos avançados da docência, como a construção de uma identidade profissional do professor.

Nesse sentido, alguns seminários começaram a surgir a partir da solicitação do Comitê Pró-Formação do Educador, em que havia a participação das universidades nos seminários regionais promovidos pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para que fosse possível o debate sobre a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”. Todavia, as discussões nesses seminários foram insuficientes e superficiais, e, após a publicação pela SESu dos resultados dos diversos seminários regionais realizados no Brasil, em outubro de 1982, a SESu elabora um documento síntese, em que comunica a necessidade do primeiro Encontro Nacional, o qual foi realizado em 1983 sob a temática: “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, culminando num documento que apresentava as posições dos educadores, em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura. Resultando, também, na criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (PEREIRA, 2006).

Assim, a luta em busca de uma identidade docente é fortalecida, sendo que, no momento desse encontro, alguns princípios à questão específica das licenciaturas foram estabelecidos, dentre eles:

[...] a base comum; a docência como a base da identidade profissional; rejeição ao currículo mínimo; o trabalho em conjunto entre os professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica; a base comum deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas integradoras; uma necessária integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas; uma formação pedagógica menos fragmentada, a extinção da licenciatura (curta ou plena) em estudos sociais; a não separação inicial entre os cursos de bacharelado e licenciatura; a relação “prática-teoria-prática” trabalhada ao longo de todo o curso; e que os estágios supervisionados sejam programados pelas IES, de preferência em escolas públicas, (MEC, 1987 apud CHAVES, 1999a, p. 88-89).

Percebe-se por meio dos ensinamentos de Durand (2002) que algumas armas utilizadas foram positivas, pois, a partir desses princípios, algumas exigências feitas ao estado por parte dos educadores foram contempladas. Significando, de acordo com Brezezinsk (1992, p. 79), “o início do desatrelamento das ‘amarras’

oficiais, [...] consideradas fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento de propostas de reformulação de cursos”. No entanto, o documento resultante desse encontro não se tornou oficial, por não expressar amadurecimento suficiente, sendo que foi assegurada apenas autonomia científica e acadêmica às instituições de ensino superior, e a estruturação de outra comissão com o objetivo de articular novas propostas e experiências para a reformulação dos cursos de formação de educadores (CANDAU, 1987). Nesse sentido, Pereira (2006, p. 57) coloca que:

A partir de 1983, a questão específica das “licenciaturas curtas”, assim como os demais problemas da Licenciatura Plena, tornou-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

A luta dos educadores, em busca de uma melhor formação, continua na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1984, na cidade de Belo Horizonte. Neste momento, um novo documento é aprovado, em que irá reafirmar que o processo de reformulação dos cursos deveria ultrapassar a dimensão do simples ato de reformular, havendo a necessidade de três aspectos merecedores de destaque: a base comum nacional, a especificidade das licenciaturas e a articulação entre as licenciaturas (CANDAU, 1987).

Partindo do exposto Pereira (2006, p. 17) evidencia que:

Na década de 80, [...] [o] movimento de rejeição à visão de educação e de transformação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior.

Percebe-se que a concepção de formação de professores centrada na racionalidade técnica começa a ser questionada nas pesquisas, a partir das diferentes críticas desenvolvidas, devido às limitações e insuficiência do enfoque dessa concepção. Sendo assim, surge a necessidade de novos enfoques para o estudo da formação de professores. De acordo com Candau (1987), ampliou-se o debate acerca da formação de professores, em que foi possível mostrar diferentes problemáticas na realidade desta formação, tais como: o “quadro negro” da educação brasileira; a deformação do profissional do ensino; questionamentos do magistério como bico, vocação ou profissão; questionamentos também sobre a

função da educação escolar na prática social e se deveriam ser formados professores ou educadores; Além de estudos realizados sobre a competência técnica e compromisso político, teoria e prática na formação do professor e universidade e formação de professores.

Diante dessa abordagem, as pesquisas sobre as problemáticas estudadas denunciam e constituem-se como:

[...] um grito indignado de parte da comunidade acadêmica em relação ao descaso das universidades brasileiras com as questões que envolvem o ensino de graduação e, especialmente, os cursos de formação docente. Ressalta-se nessas falas a situação de menor prestígio acadêmico das licenciaturas em relação aos cursos de formação de pesquisadores. Essa discussão voltará a ocorrer nos anos 90, levantando a questão do ensino e da pesquisa na universidade e seus reflexos nos cursos de licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 17).

Assim, de acordo com a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, durante encontro nacional realizado em 1988, ficou definido que:

**O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que:**

– **tem a docência como base da sua identidade profissional;**

– **domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade** do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;

– **é capaz de atuar como agente de transformação da realidade** em que se insere (apud OLIVEIRA, 1994, p. 31 [grifos nossos]).

Ao se referir aos demais problemas das licenciaturas tratados nos documentos resultantes dos encontros, Pereira (2006, p. 57) evidencia que:

[...] esses documentos e demais artigos têm apontado a necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nesses cursos. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola.

Destarte, Pereira (2006, p. 57) evidencia, também, que:

Em relação à questão específica das “licenciaturas polivalentes”, a cada ano os documentos finais dos encontros nacionais desse movimento reafirmavam a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo e a não-autorização do funcionamento de novos cursos desta natureza.

É perceptível que a “década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970” (FREITAS, 2002, 141). Enquanto que, a partir da década de 1990, a reação a esse pensamento tecnicista, que marcou os anos 80, foi uma tentativa mais representativa, ainda que, de maneira contrária às reivindicações presentes nos debates dos anos 80, pois, dava-se a partir da centralidade no conteúdo da escola, como é possível identificar e compreender a partir das discussões presentes nas pesquisas realizadas na década de 90. Pereira evidenciou os principais temas discutidos a respeito da formação de professores no Brasil, considerando essa década. Sendo assim, esse autor coloca que as pesquisas centraram-se na relação ensino-pesquisa na formação de professores; saber escolar, saber docente e formação prática do professor e a formação continuada do professor.

Assim, será a partir de lutas realizadas por educadores e pesquisadores que:

A ANFOPE, a partir de 1990, direciona sua atenção para a formação dos educadores em geral, por entender que as questões anteriormente em debate, que dizem respeito ao problema das funções e da estruturação do curso de Pedagogia e à questão da identidade do curso, estão superadas. Essas questões deixam, portanto, de ocupar o lugar central nas preocupações da ANFOPE e suas discussões ampliam-se para além do curso de Pedagogia, com a **proposição da base comum nacional para os cursos de formação de professores**. Esse empreendimento **resultou nos princípios para a formação de professores** que, uma vez sistematizados, foram encaminhados à Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia do Ministério da Educação e Cultura – MEC – **sob o título de “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação dos Profissionais da Educação”** (RODRIGO e MENDES SOBRINHO, 2006, p. 100).

Partindo do exposto, percebe-se que houve uma luta por parte dos educadores numa tentativa de construir “teórica e praticamente a concepção de **base comum nacional**, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão” (ANFOPE, 1992 apud FREITAS, 2002, 139 [grifos do autor]), a qual permitiria “a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a *igualdade de condições de formação*” (FREITAS,

2000, p. 31 [grifos do autor]). A ANFOPE evidencia a base comum nacional como importante, devido o fato de incorporar “os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, dando suporte para múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo”.

Nesse momento, houve um entendimento contrário do que era colocado pela ANFOPE, em que se dava ênfase excessiva ao que acontecia na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000). Destarte, Freitas (2004, p. 92) evidencia que:

O abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da **prática, prática reflexiva**, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, **terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica**, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da discussão sobre os fins da educação, impondo à educação e à lógica restrita da produção e do desenvolvimento da **laboridade** aos processos de formação [grifos do autor].

Como consequência dessa realidade, no interior das instituições de ensino superior brasileiras, começaram a acontecer movimentos, por parte de educadores e como resposta contra as propostas do governo.

De acordo com Brezezinski (1996, p. 83-84 [grifos nossos]), os educadores dão início à escrita de suas histórias, no momento em que:

[...] engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história. **Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses autores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como político e social.**

Partindo do exposto, a literatura mostra que a docência nos cursos de formação de professores vem sendo buscada, por meio de lutas incansáveis desde o século passado, porém quase sem efeitos.

Todavia a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, resultante de um longo debate, representa mais um momento de transição significativa para a educação brasileira, trazendo uma utopia para a formação de professores que tem passado por percalços contraditórios, dicotômicos e redutores.

Essa Lei, apesar de representar um novo âmagio diante dos percalços vivenciados desde o reconhecimento da necessidade de formação em nível superior do professor da educação básica, traz contradições no momento em que apresenta uma flexibilidade, além de ter um caráter amplo e enxuto, pois as possibilidades da formação de professores são várias. Além de permitir que os portadores de diplomas de nível superior possam realizar a licenciatura especial, a qual consiste numa “formação pedagógica” de 540 horas (PEREIRA, 2006; GATTI, 1997). No entanto, “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) extingue as Licenciaturas curtas” (GATTI, 1997, p. 10).

Sendo assim, a LDB vem se constituir como um marco regulador para a formação de professores, pois “abre ‘possibilidades’ de desenvolvimento e implementação de modelos alternativos para torná-la mais autônoma e integralizada” (CHAVES, 1999a, p. 100). Além disso, essa Lei constitui um momento de conquista da luta travada desde o início da implantação dos cursos de licenciatura em nível superior, tal como fora visto desde o começo deste capítulo. No entanto, algumas diretrizes descritas na Lei não se concretizaram até hoje, devido a seu caráter flexível, alcançando, em alguns pontos, apenas a utopia de uma formação multidimensional, pautada pelos princípios da totalidade, da base comum nacional e da docência como identidade profissional.

Outro momento importante para a formação de professores, resultante das lutas travadas por meios dos debates, foi a aprovação e promulgação em 2001 das Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura e, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (ANEXO B), foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Percebe-se ao longo desses momentos de lutas, debates e reformulações em defesa de uma melhor formação do professor, e que, apesar do sistema escolar ter sofrido regulamentações, a estrutura dos cursos de formação de professores se manteve quase que inalterada. O modelo de formação de professores centrado no esquema “3+1” funcionou, em teoria, até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, ganhando reforço com uma nova regulamentação a partir do Parecer 251/1962 desta mesma Lei.

Todavia, até a década de 70, o “esquema 3+1”/o mal/o monstro permaneceu no cerne das dificuldades estruturais, constituindo-se como um dos entraves mais difíceis de superação, pois afetava diretamente a formação dos

professores, no momento em que continuavam a receber uma formação dicotomizada, em que as disciplinas de caráter específico prevaleciam sobre as de caráter pedagógico (CANDAU, 1987). Sobre esse contexto de alterações e dificuldades vivenciadas nos cursos de licenciatura Gatti (1997, p. 487) coloca que:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar – formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século para essas licenciaturas.

Tal situação faz com haja a necessidade de ainda se discutir o modelo dos cursos de licenciatura no Brasil, a exemplo do estudo realizado por Romanowski e Martins (2010, p. 511), o qual “focaliza a situação atual das licenciaturas, entendida como o estado, a condição, a conjuntura, o contexto em que se encontram os cursos de formação profissional dos professores”. Esse estudo analisou as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2004 a 2007, como resultado, a partir das leituras e análises realizadas, foi possível que esses autores inferissem alguns apontamentos em relação à situação atual das licenciaturas, como à necessidade de haver reformulações dos cursos, das disciplinas dos cursos, dos processos de formação e a inserção da temática tecnologias de informação e comunicação nos currículos de formação de professores.

Dessa forma, é possível notar, a partir do semantismo/das repetições presentes nesse capítulo, que o posicionamento dos professores diante dos movimentos, debates e pesquisas realizados em busca de uma formação docente transformadora é permeado pelos pensamentos, angústias e ideias realizadas, o que aqui se considera como o “lado sombra”. Assim, este lado carrega um sentido da docência que permitisse ao educador compreender as necessidades educacionais de seu tempo.

### **3.2.1 Os debates na UFMA**

Não obstante, a UFMA também vem desenvolvendo seus debates em busca da reformulação dos cursos de licenciatura, a exemplo, pode-se citar o realizado no ano de 2010:

O “Fórum das Licenciaturas” em 11 e 12 de novembro de 2010, realizado no Hotel Brisa Mar, contou com a presença da professora Iria Brzezinski, Presidente da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE e teve como objetivo possibilitar a integração dos cursos de licenciatura, **visando à construção coletiva institucional da identidade docente** e a identificação das competências necessárias para atuar na Educação Básica com qualidade social (UFMA, 2010a, p. 83 [grifos nossos]).

Como se pode perceber, em 2010, a Pró-Reitoria de Ensino – PROEN – realizou o Fórum das Licenciaturas nos municípios de Chapadinha, Imperatriz e São Luís, com o propósito de apoiar o desenvolvimento dos cursos de graduação da UFMA, momento em que foi possibilitado um maior aprofundamento e debate em torno das exigências sociais e legais que envolvem a formação da docência para atuar na Educação Básica; inserem-se nesse contexto os cursos de licenciatura plena (UFMA, 2010a).

Acredita-se que a realização do Fórum parte da necessidade de considerar hoje a formação de professores ancorada num modelo que transgrida da racionalidade técnica em direção a religação dos saberes (MORIN, 2010). Conforme o exposto, a UFMA também está inserida nesse movimento de luta, porém o que se percebe nessa realidade é que está havendo certa preocupação em se adequar o que vem sendo debatido nacionalmente em torno das diretrizes curriculares para a constituição da base nacional comum, que tem como necessidade a formação de uma identidade comum - a docência – “arma” contra a concepção tecnicista de formação do educador.

Assim, por meio do site de notícias da UFMA foi possível adquirir mais informações sobre os debates ocorridos no decorrer do Fórum, pois a PROEN realizava a divulgação do que ia ocorrendo.

O Fórum das Licenciaturas teve sua abertura com uma conferência intitulada por *Formação docente: atuais exigências e desafios*, a qual foi proferida pela professora Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Iria Brzezinski (PROEN, 2010). No momento da abertura, muitos debates foram realizados, resultando em encaminhamentos direcionadores para que o currículo dos cursos de licenciatura fosse repensado.

No momento do fórum, a conferencista Iria Brzezinski ressaltou que é necessária a realização de eventos dessa natureza. Segundo ela, essa necessidade

se dá por, ainda, haver dificuldades a serem ultrapassadas na formação de professores no Brasil, pois segundo a mesma **“para ser docente é necessário ter domínio do ato educativo. E, para ter domínio do ato educativo, é necessário mobilizar todos os conhecimentos disponíveis sobre o geral para que se possa aplicá-los no específico, e infelizmente isso ainda não acontece no Brasil”**. De acordo com Iria Brezezinski, a melhoria do profissional docente deve partir de uma melhoria dos cursos de licenciatura e de medidas governamentais que passem a valorizar o professor (PROEN, 2010 [grifos nossos]).

Sendo assim, as colocações desta estudiosa reitera o entendimento de que se tem sobre a docência. Além de ser válido ressaltar o que foi dito pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes, da UFMA, ao colocar que o Fórum tinha alcançado os objetivos propostos no início, pois *“os professores têm conseguido se articular e discutir a estruturação de propostas para a formação docente. O importante é que a discussão tenha continuidade e avance em reuniões posteriores. É importante ressaltar que estamos nos debruçando sobre questões necessárias para a melhoria da qualidade dos professores na educação básica, algo de grande importância para toda a rede de ensino, público e privado, no país”* (PROEN, 2010 [grifos nossos]).

Durante o Fórum também houve sessões de discussão em grupo, as quais possibilitaram o surgimento de propostas que serão apresentadas em plenária para posterior execução, conforme a especificidade de cada curso de licenciatura (PROEN, 2010).

Outro evento, que é merecedor de destaque, seria:

O “Encontro das Licenciaturas” realizado em 28 de setembro de 2010, contou com a palestrante professora Betânia Leite Ramalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e a presença dos diretores de Centros dos Campi do Bacanga, Chapadinha e Imperatriz; coordenadores e chefes de departamentos do Bacanga, coordenadores dos Cursos de Pedagogia/Imperatriz e Ciências Biológicas/Chapadinha; Diretor e coordenador pedagógico do NEAD, Assessora e Coordenadora Pedagógica do PROEB (UFMA, 2010a, p.83).

A realização deste encontro tinha como pauta a regulamentação e avaliação da Educação Superior, apresentação do cadastro e-MEC pelo DIGEC/PROEN, e por fim palestra e debate sobre Política de Formação de Docente, realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Leite Ramalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (UFMA, 2010a). Nesse encontro, a apresentação do

cadastro pelo e-MEC trouxe desconfortáveis momentos, como a necessidade de separar Bacharelado/Licenciatura, pois as licenciaturas, que ainda eram realizadas concomitantemente com o Bacharelado, chegava o momento de separarem-se, a exemplo do curso de Bacharelado/Licenciatura em Ciências Biológicas. O cadastro e-MEC seria:

[...] um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC. O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões (MEC, 2011).

Esse sistema proporcionou a separação e extinção de alguns cursos na realidade da UFMA, pois a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, a qual instituiu o e-MEC, dispõe um quadro de conceitos de referências para as bases de dados do Ministério da Educação sobre a educação superior informados no momento da utilização do e-MEC, assim, dentre as referências conceituais, têm-se:

4.1.1. Bacharelado – curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.

4.1.2. Licenciatura – curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado (PORTARIA NORMATIVA, 2007, p. 39).

Percebe-se que, nesse quadro de referência conceitual, os cursos de Bacharelado e Licenciatura encontram-se separados, sendo que este detalhe levou ao desmembramento de cursos que ainda estavam sendo desenvolvidos concomitantemente na realidade brasileira, pois ao utilizar o sistema e-MEC seria necessária a utilização de um código específico para cada modalidade de curso; em relação à UFMA, houve a necessidade de separar alguns cursos, mas, a exemplo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, optaram por suspendê-lo em vez de oferecer separadamente.

Dessa forma, os debates não são avessos à realidade da UFMA, pois é perceptível que a Instituição também se encontra no cerne das discussões e da

necessidade de momentos como estes, uma vez que a formação de professores nos cursos de licenciatura necessita de projetos políticos que contemplem as reivindicações históricas discutidas, ainda que breve no decorrer deste estudo. Por isso, é necessário que aconteçam debates/lutas internas, objetivando a defesa/superação/destruição de concepções, por meio da implantação de projetos e diretrizes próprias, condizentes com a realidade dos cursos, além de procurar discutir as necessidades da realidade educativa no contexto em que estão inseridos, numa tentativa de construção da base comum, a qual tenha a identidade docente como norteadora e condutora do currículo dos cursos de formação de professores.

## 4 TECENDO COM FIOS DE LUZ: a docência no curso de Licenciatura em Letras da UFMA

Para a construção deste capítulo, foi realizada pesquisa de campo, anotações em caderno de campo e pesquisa documental, em que se fizeram necessários documentos que regem o funcionamento do curso, como: grade curricular, projeto de curso e diretrizes curriculares.

Dessa forma, se apresenta uma breve contextualização da origem dos cursos de licenciatura, considerando a origem da UFMA<sup>14</sup>, bem como faz uma apresentação do curso de licenciatura em Letras para depois tecer a/as concepção/ões de docência predominante/s na proposta do projeto de curso com o objetivo de trazer à tona o sentido da docência que o norteia. Para, no capítulo seguinte, quando do desenvolvimento e análise da heurística utilizada, ver se essas concepções, ou seja, as normas/o lado iluminado/o lado luz se encontram na cultura formativa dos licenciandos, sujeitos desta pesquisa.

### 4.1 Os cursos de licenciatura da UFMA

Os cursos de licenciatura da UFMA originaram-se a partir do fim da Ditadura Militar, pois nesse período as faculdades do Maranhão foram fechadas, devido a alegações de “lamentáveis irregularidades verificadas no funcionamento” (MEIRELES, 1993 apud BOMFIM, 2009, p. 253). Assim, sobre o contexto de surgimento dos cursos que objetivavam a formação de professores, Bomfim (2009, p. 253) evidencia que:

Criava-se, pois, a Faculdade de Filosofia de São Luís, no dia 15 de agosto de 1952, com autorização de funcionamento para os cursos de Geografia e História, Filosofia, Letras Neolatinas e Pedagogia, passando a funcionar no

---

<sup>14</sup> A origem dos cursos de Licenciatura da UFMA e a origem desta se entrecruzam, pois como aqui se faz a contextualização desses cursos, diante disso optou-se em não realizar uma descrição da origem da Instituição. Além disso, já existir literatura suficiente para que este momento não se faça necessário. Assim, para aprofundamento ver: MEIRELES, Mário Martins. **Dados sobre a criação da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís, 1993. Mimeografado. FARIA, Regina; MONTENEGRO, Antônio. **Memória de professores: histórias da UFMA e outras histórias**. São Luís: UFMA/Depto. De História; Brasília: CNPq, 2005. Nunes, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense**. 2011, 212 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

Palácio Cristo Rei, prédio situado no Largo dos Amores (hoje sede da Reitoria da UFMA), cedido em comodato pela Arquidiocese.

Percebe-se que os cursos de licenciatura na UFMA têm origem, tal como evidenciado no primeiro capítulo deste estudo, nas Faculdades de Filosofia.

Nessa perspectiva, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, originariamente, funcionavam as áreas de Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas, com duas habilitações: Licenciatura (1 ano) e Bacharelado (3 anos) – esquema “3+1” – que concentravam a princípio Francês, Inglês, Espanhol, Latim e Português e, mais tarde, foi incluída a Língua Italiana. Posteriormente, com a criação do Curso de Letras Modernas, passou a ser oferecida apenas a modalidade de licenciatura (UFMA, 2010b). Não obstante, percebe-se que a realidade da UFMA não se difere do modelo de formação de professores pautado no esquema “3+1”, o que já foi tecido anteriormente.

No entanto, no decorrer da pesquisa foi observado que os debates realizados na UFMA, tal como mostrado no capítulo anterior, resultaram em alterações nos cursos de licenciatura, esses cursos estão buscando esboçar seus projetos de curso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

Assim, como exemplo, pode-se citar o que foi revelado durante a pesquisa de campo, pois houve reformulação do currículo do curso de licenciatura em Matemática e Letras, bem como o não mais oferecimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pois este era ofertado juntamente com o Bacharelado – Bacharelado-Licenciatura. Isso aconteceu devido à busca por uma Base Nacional Comum de formação docente, ou seja, a construção coletiva institucional da identidade docente evidenciado por Brezezinski no “Fórum das Licenciaturas”.

Em relação à forma de ingresso nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, a mesma acontece mediante o Sistema de Seleção Unificado – SISU, realizado anualmente pelo MEC. De acordo com a Resolução Nº 634 – CONSEPE, de 1º de setembro de 2008, que fixou o Quadro de Vagas em oferta pelos Cursos de Graduação; os cursos oferecem vagas anuais, podendo ser distribuídas vagas para o primeiro semestre e vagas para o segundo semestre, conforme turno de funcionamento do curso escolhido. O aluno faz a opção por qual curso tem interesse no momento da inscrição no Sisu, bem como nas

chamadas posteriores do mesmo até preenchimento das vagas. Assim, é válido apresentar os cursos<sup>15</sup> de Licenciaturas existentes na UFMA, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos de Licenciaturas da UFMA

<b>CURSOS</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>MODALIDADE</b>
Sociologia Física	Bacabal	Presencial
Ciências Biológicas	Chapadinha	Presencial
História Ciências Biológicas	Codó	Presencial
Geografia Química	Grajaú	Presencial
Sociologia Ciências Biológicas Pedagogia	Imperatriz	Presencial
Ciências Biológicas Sociologia Pedagogia	Pinheiro	Presencial
Sociologia Química Língua Portuguesa Música	São Bernardo	Presencial
Ciências Sociais Educação Física Química Letras Português/Inglês Letras Português/Espanhol Letras Português/Francês Música História Ciências Biológicas Física Filosofia Artes Visuais Geografia Pedagogia Matemática Teatro	São Luís	Presencial

Fonte: CONSEPE

Existem outras possibilidades de ingresso nos cursos de licenciatura desta IES, como: por meio de transferência interna, transferência externa, matrícula de graduado e estudante-convênio. Ao final desses cursos, é obrigatória a apresentação de uma monografia para obtenção do grau de licenciado.

É válido ressaltar que mais informações sobre os cursos de licenciatura da UFMA foram impossibilitadas devido à greve que assolou as Universidades Federais no ano de 2012, período em que se realizava a pesquisa de campo.

<sup>15</sup> Os cursos aqui informados constituem, apenas, os que são oferecidos na modalidade presencial.

#### 4.1.1 O curso de licenciatura em Letras

O curso de licenciatura ora pesquisado está inserido no contexto da UFMA, que, em mais de suas quatro décadas de existência, tem contribuído, de maneira significativa, para o desenvolvimento do Estado do Maranhão, formando profissionais nas diferentes áreas do conhecimento em nível de graduação e pós-graduação, desenvolvendo pesquisas voltadas para os principais problemas do Estado e da Região em que está inserida, empreendendo atividades de extensão, incluindo ações de organização social, de produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultura, sobretudo na área de formação de professores (UFMA, 2008).

Em abril de 1953, é criado o curso de Letras, a partir do Decreto 32.606/53, de 23 de abril de 1953 e reconhecido através do Decreto 39.663, de 28 de julho de 1956, que se constitui um dos mais antigos da UFMA.

O curso tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís, resultante de um conjunto de esforços coletivos realizados pela Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís.

Inicialmente a estrutura curricular do curso era pautada por um Currículo Mínimo normatizado pela Resolução S/Nº/62-CFE de 19.10.62, Parecer Nº 283/62-CFE. Sendo depois constituído por um Currículo Pleno, regulamentado pelas seguintes Resoluções: Resolução Nº 09/86-CONSUN, de 25.05.86; Resoluções nº 01/90, nº 06 e, 07/93 e 09/94 – CONSUN.

De acordo com o Projeto do Curso Letras, o curso era constituído pelo Departamento de Estudos Luso-Brasileiros (DELB) e o Departamento de Letras (DEL), sendo que posteriormente passou a ser chamado de DELER. Mais tarde, já no espaço físico do Campus, no Bacanga, houve o desmembramento do Curso com a criação de Centro – Centro de Estudos Básicos, hoje Centro de Ciências Humanas (UFMA, 2010b).

Diante disso, o curso passou a oferecer licenciatura plena com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão) com suas respectivas literaturas. Todavia, após a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares

Nacionais de diversos cursos de graduação, entre eles o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, foi construído, em 2005, o Projeto do Curso de Letras com reformulações para atender a essas Diretrizes. Na reformulação do Projeto do Curso de Letras, permaneceu a organização do Curso em habilitações, recebendo a seguinte denominação: Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e respectivas Literaturas (2010b).

No entanto, o oferecimento do curso na modalidade habilitações não estava em conformidade com o parecer CNE/CES nº 223/2006, que afirma a impossibilidade de existência de habilitações nos cursos de Letras. Assim, houve mais uma vez alterações no Projeto do curso, resultando que atualmente, essas habilitações foram convertidas em três Cursos, a saber: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês. Todavia, para fins de estudo, as discussões aqui tecidas serão referentes ao curso de Letras Português-Inglês. É válido dizer que, o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês foi escolhido para estudo, devido ser obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira. Assim, observa-se na grade curricular da Educação Básica que a Língua Inglesa tem maior espaço.

Dessa forma, de acordo com o Projeto do curso de Letras, não houve mudanças significativas durante toda a sua existência, exceto a extinção da modalidade Bacharelado, por ocasião da criação do Curso de Letras Modernas, para o oferecimento exclusivo da modalidade Licenciatura, atualmente em vigor.

O curso de Letras tem participação no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual envolve os licenciandos em práticas docentes.

O curso de Letras, diante das exigências das Resoluções e o estabelecimento de Diretrizes, propõe-se a construção de um Projeto de Curso em conformidade com as exigências do mundo globalizado. Sobre essas exigências, na justificativa do projeto desse curso é colocado sob a escuta do Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001 que [...] “a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, deve pôr em relevo a relação dialética entre pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (UFMA, 2010b).

Para tanto é necessário que:

[...] facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; **criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional**; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno [...]. (UFMA, 2010b, p. 15 [grifos nossos]).

Quanto ao currículo, o Projeto do Curso compreende, de acordo com o Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001, que é necessária uma flexibilização curricular, entendida como: “[...] a possibilidade de: **eliminar a rigidez** estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior”.

Assim, os conteúdos curriculares, conforme as Diretrizes Curriculares precisam ressaltar [...] “a necessidade de **integração entre os conteúdos** caracterizadores básicos do Curso de Letras e os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras, desarticulados no currículo vigente” (UFMA, 2010b, p. 18 [grifos nossos]).

Percebe-se na justificativa do Projeto do Curso que a proposta do curso é constituída pelas armas – contextualização/integralização –, ou seja, dentre outros aspectos, uma formação que possibilite agir diante dos problemas do processo educativo. Sendo que se caracteriza como resultado da longa luta heroica dos educadores, pesquisadores e estudantes contra a formação dicotômica/disjuntora/desconexa, a qual não tem a docência como identidade profissional. Assim, pode-se dizer que a justificativa da referida proposta preocupa-se com uma formação pautada na “atitude de contextualizar e globalizar” (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p. 20). Sobre isto, estes mesmos autores, com base nos ensinamentos de Morin, colocam que:

[...] uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global na qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceituar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quando mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que seja capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor dizendo, do espírito vivo (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p. 20-21)

Sendo assim, pressupõe-se que os licenciandos, formados a partir desses pressupostos elencado no Projeto do Curso e, aqui, por meio dos ensinamentos de Morin, serão os futuros professores que terão embasamentos para desenvolver sua prática pedagógica diante das problemáticas do processo educativo.

O Projeto do Curso de Letras ressalta, ainda, sob a escuta do XVII Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que o contexto globalizado<sup>16</sup> requer um novo papel docente e um professor que:

[...] perde a aura do 'espírito de cátedra', centralizado na autonomia decisória do professor sobre conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no curso, que vêm fragmentando, de forma inevitável, o processo de aprendizagem dos discentes. (UFMA, 2010b, p.08).

Percebe-se, novamente, a preocupação com uma formação que ultrapasse a visão fragmentada da formação de professores acometida pelos currículos que desconsideram a atitude de contextualizar e globalizar. A escuta aqui evidenciada seria um dos desafios da complexidade, diria Morin (2010a). Seguindo suas orientações, pode-se dizer, ainda, que:

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação em reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo (MORIN, 2010a, p. 566).

Dessa forma, entende-se de início que o curso de Letras se preocupa em proporcionar uma formação que possibilite ao graduado “[...] estar apto a compreender as diferenças que compõem a rede social em que está inserido. Essas diferenças se situam no plano linguístico, social e cultural e pluralizam o exercício profissional do licenciado” (UFMA, 2010b, p. 08-09).

Assim, o Projeto evidencia que o curso de licenciatura em Letras tem como preocupação a inserção de:

[...] seus profissionais na dinâmica econômica e social do mundo globalizado, a qual necessita ser sustentado, em suas bases, pelo Projeto

---

<sup>16</sup> No Projeto do curso de Licenciatura em Letras não se evidenciou o conceito de globalizado e globalização, mas, em conversas informais sobre o curso de Letras e a partir da leitura do projeto, pode-se dizer que globalizado teria aproximações com o pensamento de Morin, pois o mesmo também utiliza a expressão no sentido de totalidade para a compreensão da Complexidade.

Político-Pedagógico, que constitui o fundamento da gestão acadêmica do Curso. Todas as ações e decisões no âmbito da graduação em Letras Português/Inglês deverão ter, como ponto de referência, seu Projeto Político-Pedagógico, o qual se configura, a partir de então, como a identidade do Curso (UFMA, 2010b, p.09).

Partindo do exposto, percebe-se na justificativa do Projeto a preocupação de pensá-lo em consonância com as problemáticas encontradas no contexto da Educação Básica. Isto seria o que Morin chamaria da necessidade de substituir a:

[...] causalidade unilinear e unidirecional [pela] causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p. 20)

Essa preocupação também é, em partes, percebida no objetivo geral do Projeto, a saber: **“Formar profissionais aptos a atuar inter e trans disciplinarmente** na área de Letras e em áreas afins, buscando, continuamente, o aprimoramento de sua profissão” (UFMA, 2010b). O “em partes” é dito pelo fato de o objetivo não evidenciar que profissional está sendo formado para ser professor, assim como abre a possibilidade desse profissional atuar em outras áreas. Assim, os objetivos específicos reforçam essas considerações sobre a preocupação com a formação do professor, a qual não fica clara:

- Capacitar o alunado do curso de Letras, de modo a possibilitar-lhe uma formação competente, **para resolução de problemas**, tomada de decisões e liderança.
- Propiciar uma **fundamentação consistente, na área de Letras, para que o Licenciado possa lidar, de forma crítica e reflexiva, com as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita, e possa atuar inter e transdisciplinarmente, no contexto em que se insere.**
- Possibilitar a **formação específica** do Licenciado em Letras, tanto em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa(UFMA, 2010b).

Diante disso, nota-se que, apesar da justificativa do projeto atentar para as discussões, propósitos e princípios transgressores de formação pautada na compartimentalização do saber, alguns equívocos passam a ser notados a partir da formulação dos objetivos acima tecidos, pois se têm os seguintes contrapontos: atuação inter e trans/aprimoramento da profissão; formação competente/resolução de problemas/tomada de decisões e lideranças; fundamentação consistente/atuação

inter e trans; e formação específica. Percebe-se que o projeto na tentativa de se adequar/atender aos princípios norteadores advindos das Diretrizes Curriculares, tenta superar/acabar/destruir com a racionalidade técnica, mas nessa tentativa ficam os resquícios, o que coaduna com os ensinamentos de Durand (2002, p. 391) ao colocar que:

[...] em cada fase histórica a imaginação encontra-se presente inteira, numa dupla e antagonista motivação: pedagogia da imitação, do imperialismo das imagens e dos arquétipos tolerados pela ambivalência social, mas também fantasias adversas da revolta devidas ao recalçamento deste ou daquele regime de imagem pelo meio e o momento histórico.

Nesse sentido, pode-se dizer que os resquícios ora tecidos são resultantes do simbolismo que aparece como “constitutivo de um acordo, ou de um equilíbrio – aquilo a que chamamos um ‘trajeto’, entre os desejos imperativos do sujeito e as intimações da ambivalência objetiva” (DURAND, 2002, p. 395). Sendo que os ensinamentos de Maffesoli (2001) entram nessa mesma linha de raciocínio ao explicitar que ao considerar a história, ter-se-á uma representatividade da globalidade harmônica, a qual será encontrada na realidade social. Assim, as considerações desses teóricos são coerentes com o contexto que se discute, pois – ao tecer os fios que normalizam o social – o processo da formação de professores no curso de licenciatura de Letras da UFMA – percebem-se aspectos que são resultantes das lutas, bem como aspectos das concepções que davam consequência a luta heroica – a racionalidade técnica – as quais foram tecidas no capítulo anterior.

Em relação ao perfil do profissional habilitado em Letras, têm-se os seguintes:

- a) **satisfazer as exigências da sociedade contemporânea**, no que diz respeito a sua atuação no **mercado de trabalho**;
- b) **ser capaz de manusear**, de forma crítica, **as diferentes linguagens**, sobretudo nos contextos oral e escrito, de forma a assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.
- c) **saber utilizar estratégias de solução de problemas** bem como as novas tecnologias, **no contexto da diversidade/heterogeneidade do conhecimento**, com vistas a **atender às novas demandas sociais**.
- d) ser capaz de **refletir analítica e criticamente sobre a linguagem** como fenômeno linguístico-literários, à luz de diferentes teorias.
- e) estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

f) ser capaz de **atuar no campo da interdisciplinaridade**, promovendo diálogo constante entre áreas afins, **não perdendo de vista o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional** (UFMA, 2010b, p. 10 [grifos nossos]).

Percebe-se que o perfil dos licenciados em Letras tem uma preocupação com os conteúdos específicos do curso, deixando empobrecidos os aspectos pedagógicos relacionados à docência, pois apenas no terceiro e no último aspecto relacionado à docência são explicitados, representados pelas ideias de: conhecimento e responsabilidade educacional. Tal perfil é contraditório ao que foi discutido no decorrer das lutas em prol de uma identidade profissional dos professores formados nos cursos de licenciatura – a docência –, bem como de uma base comum nacional, as quais possibilitam uma formação que possa conferir conhecimentos profissionais básicos, o que:

[...] implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional (parte do desenvolvimento profissional do professor juntamente com outros elementos profissionais) e, portanto, considerar a docência como uma profissão que possui determinados momentos de socialização (a falta de algum deles pode gerar um conhecimento parcial ou a consolidação de rotinas não baseadas no conhecimento considerado válido nesse momento, levando a questionar os professores empíricos que possuem apenas a primeira socialização com um conhecimento pedagógico comum); e que possui também determinadas características (o profissionalismo): algumas deterministas e apriorísticas, e outras consequências da idiossincrasia das pessoas e dos contextos particulares em que se move a profissão docente e sua inserção em uma instituição específica (IMBERNÓN, 2006, p. 59).

Baseando-se no exposto, pode-se afirmar que somente os conteúdos específicos da área profissional não darão conta de uma formação que tem na sua base a docência como identidade.

Quanto às competências e habilidades explicitadas no Projeto do curso de licenciatura em Letras, o Projeto do Curso expõe que é esperado que o licenciado tenha desenvolvido ao longo de sua formação universitária, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança, trabalhar em equipe e saber articular e articular-se com a multiplicidade de saberes que compõem a sua formação, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com a sua atuação como profissional de Letras.

Nesse sentido, o Curso de Letras Português/Inglês deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- **Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua inglesa**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e 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, voltada** para a dinâmica do **mercado de trabalho** já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados;
- **Percepção de diferentes contextos interculturais**, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica;
- **Utilização dos recursos** de informática e de materiais de apoio inovadores;
- **Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;**
- **Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.**

Diante dessas competências e habilidades, a sua redação no projeto de curso é praticamente a mesma que aparece no texto das diretrizes curriculares para o curso de Letras (ANEXO C). Essas competências têm características nítidas da racionalidade técnica, pois explicitam elementos que não dão sustentação a formação da docência como identidade profissional. Há uma preocupação com uma formação para o mercado de trabalho, dando a possibilidade para atuar em outras áreas, bem como os aspectos pedagógicos são reduzidos aos métodos e técnicas, confirmando a característica e resquícios da racionalidade técnica.

A organização curricular do curso contempla conteúdos relacionados à área dos estudos linguísticos e literários, destinados à aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Esses conteúdos estão organizados em dois núcleos: Núcleo de Fundamentação de Formação Básica e Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional, assim organizado: Formação Específica e Formação Pedagógica, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002.

Para compreensão de como o curso é organizado, apresenta-se a seguir a sua estrutura curricular, a qual é organizada em sistema de créditos, regime semestral, com turno de funcionamento matutino, carga horária distribuída em períodos letivos. Sendo que os prazos para a integralização curricular do curso

correspondem ao tempo médio de 08 (oito) semestres e ao tempo máximo de 13 (treze) semestres letivos. A carga horária total do curso é de 3.605 horas, com 192 créditos, assim distribuídos:

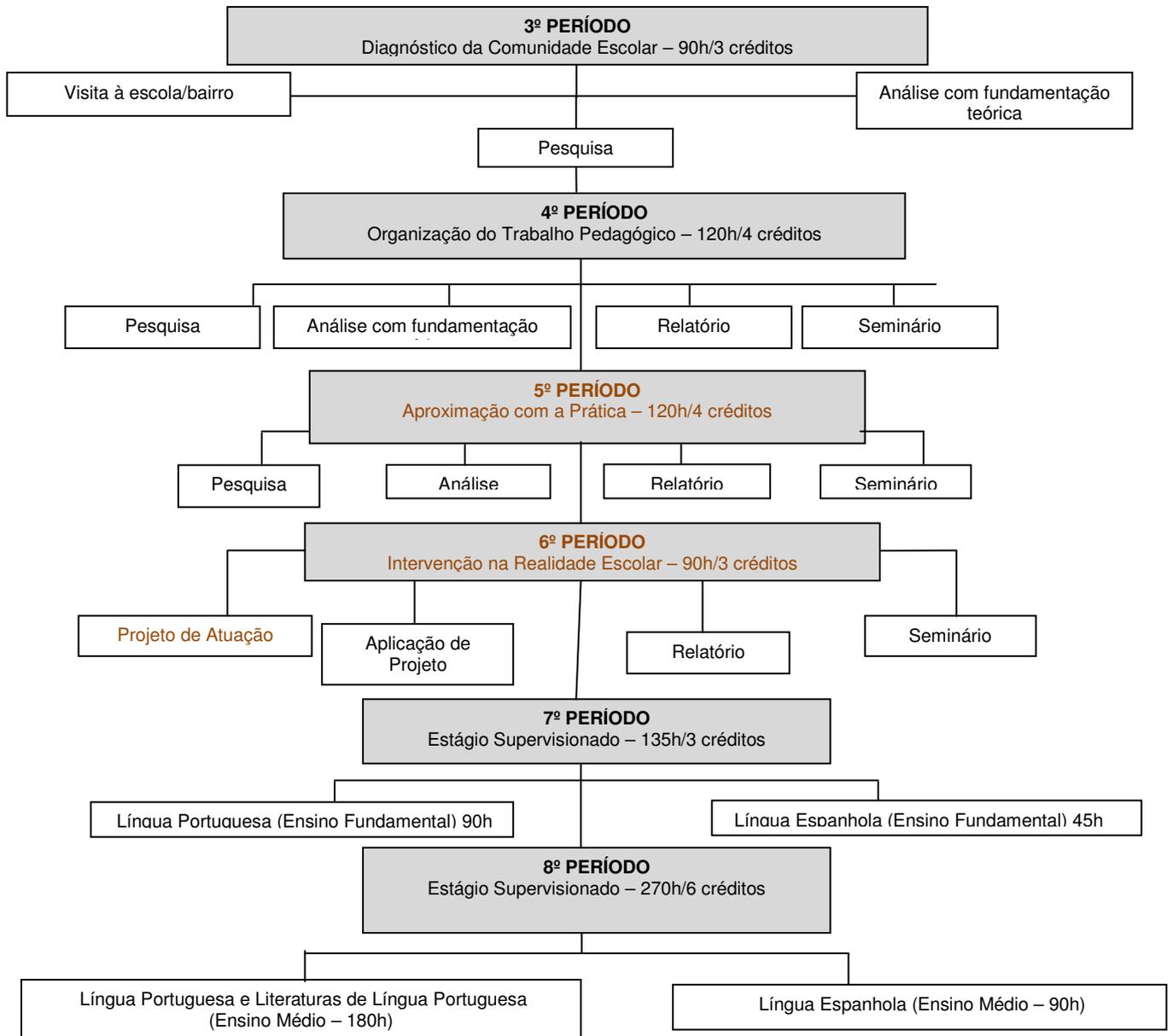
Tabela 1 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras

<b>Conteúdos</b>	<b>CH</b>	<b>CR</b>
Núcleo de Fundamentação de Formação Básica	810	52
Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional:		
• Formação Específica	1.965	115
• Formação Pedagógica	630	27
Atividades complementares	200	
<b>TOTAL</b>	<b>3.605</b>	<b>192</b>

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Letras

O Núcleo de Fundamentação de Formação Básica é comum aos três Cursos, devendo, portanto, o aluno integralizá-lo, para que possa cursar as disciplinas do Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional – Formação Específica e Formação Pedagógica. O Projeto ressalta, ainda, que, desde o início do Curso, a prática permeará a formação dos licenciados em Letras Português/Inglês no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares, em tempo e espaços curriculares específicos, no sentido de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, colaborando, assim, para a construção do conhecimento profissional, como pode ser percebido no fluxograma a seguir:

Figura 1 - Fluxograma das Práticas Pedagógicas e do Estágio Curricular Supervisionado



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Letras

Partindo do exposto e após observar a Matriz Curricular do curso (ANEXO D), percebe-se uma preocupação com os conteúdos pedagógicos desde os primeiros períodos, constituindo uma dimensão formadora para além daquela que se preocupa com o saber especializado (quantos aos saberes de Língua e Literatura). Assim, pode-se dizer que a matriz curricular bem como o fluxograma da prática curricular constitui em primeira linha uma superação das contradições encontradas nos objetivos, perfil, bem como nas competências e habilidades presentes no projeto

de curso, as quais não consideram muito a importância dos conteúdos pedagógicos como importantes para a formação do professor. Ou pode ser a própria contradição numa tentativa de atender às Diretrizes, uma vez que se percebeu considerações pouco concretas em relação à formação do professor.

Dessa forma, por meio do semantismo/das repetições, ora apresentadas e discutidas, infere-se que o Projeto do curso de Letras apresenta duas concepções de docência, bem como dois sentidos dado à docência – um/uma que segue os princípios da racionalidade técnica e o/a outro/a nos princípios da totalidade/globalização. Esta última é percebida na redação da justificativa e na matriz curricular quando permeia o currículo com Prática pedagógica; e a outra, nos objetivos, perfil e nas habilidades e competências, pois além de seu caráter técnico, observa-se que a escrita pouco se distancia do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Letras.

Assim, resta saber qual desses sentidos permeia e/ou está presente no imaginário dos licenciandos do curso de Letras, sendo possível seu desvelamento no capítulo a seguir.

## 5 TECENDO COM FIOS DE SOMBRA: o sentido da docência para os licenciandos do curso de Letras

*“A época contemporânea trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade”.*

Denice Catani

*“Em algumas disciplinas sempre nos era dito que uma das máximas do ensino é trazer à consciência do aluno a importância do conhecimento e a sua prática no próprio dia a dia. Nós, como futuros professores de Língua Portuguesa temos um grande desafio pela frente”.*

Licenciando-Sujeito da pesquisa

Este capítulo será tecido, a partir dos dados obtidos na heurística utilizada. A análise dos dados ancorou-se em bases conceituais oriundas da teoria do imaginário, no dicionário de símbolos de Chevalier e Gheerbrant (2009), assim como também na fenomenologia poética de Bachelard (1993, 1997, 2009) e em outros autores que se fizeram necessário para elucidações de algumas questões que surgiram no decorrer da análise dos dados.

Os dados encontrados revelaram aspectos diversos, tais como: escolha da profissão, denúncias, dificuldades pessoais e profissionais, dentre outras. Aspectos que são de grande relevância para discussões sobre o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura, mas, diante da problemática da pesquisa, tornou-se necessário centrar as discussões e análises nas categorias: relação teoria-prática, professores formadores e disciplinas específicas e pedagógicas. Assim, o capítulo se constitui nos três momentos a seguir:

**a) de Falas e imagens**, resultantes dos dados obtidos a partir da aplicação de um questionário, o qual procurou abordar além das informações sobre o perfil dos licenciandos, aspectos sobre a docência, considerando os modos de pensar, sentir e agir presentes no imaginário destes sujeitos;

**b) de Narrativas**, resultante de dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada, sendo transformadas em narrativas, de modo que ao tecer seja possível evocar o semantismo/as repetições que revelem o sentido que a docência tem para os sujeitos da pesquisa. É válido dizer que para a transcrição das narrativas foram utilizados nomes fictícios, porém carregados de significados, os

quais se optam em deixar sem significados, pois os leitores poderão se permitir a traçar reflexões acerca desses nomes;

**c) de Relatos escritos**, resultante dos contatos realizados com o grupo em estudo, os quais em sua maioria se deram durante o Estágio Supervisionado, assim no decorrer desta tessitura foi-se percebendo que havia a necessidade de tecer esse momento com mais detalhes. Para tanto, estudaram-se os relatórios elaborados pelos alunos no final do Estágio numa tentativa não somente de relatar/narrar os momentos do Estágio desses alunos/as, mas de evocar as ideias-força que pudessem revelar o sentido da docência, agora na prática vivida num ambiente escolar.

Dessa forma, passa-se a tecer em forma de narrativa o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA.

### 5.1 Falas e imagens

Em março de 2012, num encontro com os estudantes do 8º período do curso de licenciatura em Letras, apresentaram-se os objetivos deste estudo, bem como o termo de esclarecimento e livre consentimento, sendo aplicados 13 (treze) questionários, porém foram devolvidos 10 (dez), possibilitando perceber que: apenas 1 (um) desses alunos não faz parte da turma do oitavo período; o sexo predominante é feminino com 60%, enquanto que os outros 40% são masculinos; a maioria dos alunos tem idade na faixa etária entre 22 a 26 anos, enquanto que apenas um aluno tem 43 anos.

Assim, por considerar que cada indivíduo tem seus motivos/significados/sentidos para assumir uma profissão, foi perguntado **o que levou os licenciandos a fazer o curso de licenciatura em Letras**. Como resposta obtiveram-se as seguintes explicações:

***Vocação** pela profissão.*

***Afinidade com as disciplinas** oferecidas no curso.*

*A aproximação com a **Literatura e a Língua Portuguesa**, e também por conta **da família ter um grupo** que trabalha na área **da docência**.*

*Basicamente a **influência** que o curso poderia exercer na minha **capacidade de criação**.*

*A **afinidade** que eu tenho pela **leitura e pela escrita**. E, também pelo fato de **gostar de dar aula**.*

***Disciplinas** (Português e Língua estrangeira).*

*O **gosto** pela **Língua Portuguesa e por sua literatura**, bem como pelo **magistério**. **Professores que tive** em minha formação também influenciaram a escolha.*

Percebe-se nessas explicações que a vocação para a docência é um dos motivos que levaram os mesmos a cursar a Licenciatura em Letras; sobre vocação, Teixeira (2002, p.22), na escuta de Hillman evidencia que “todos nascemos com uma imagem que nos define, que nos chama para um caminho específico. É um chamado categórico que pode ser adiado, evitado, não escutado. Mas, um chamado que se ouvido, permite realizar nossa vocação”. Além do aspecto da vocação, é válido ressaltar a influência que outros professores – seja da família ou do ambiente escolar – irão ter sobre a escolha desses alunos. Percebe-se também a existência de um encantamento pela Língua Portuguesa e por sua Literatura, mostrando o caráter místico dessa escolha. Além disso, nota-se a ideia de ampliação do saber, ou seja, a busca do **saber mais** sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, o que pode ser associado ao armazenamento de conhecimento/o conteudismo, próprio do paradigma dominante, em que o saber é mais válido do que qualquer outro aspecto.

Nesse sentido, uma vez que a escolha situa-se numa prática futura da docência, perguntou-se **a expectativa em relação à formação recebida pela UFMA**. Como respostas, obtiveram-se os seguintes argumentos:

*A **melhor possível**.*

*A partir da minha formação, minha expectativa é **ter um bom emprego**.*

*Apresentar algo para **transformar** qualquer ambiente de trabalho com base em tudo que aprendi lá.*

*Espero conseguir **progredir profissionalmente**.*

***Não sei ao certo; nem sempre** uma conclusão de curso **vem com um futuro estável**.*

*Espero que minha graduação me forneça as bases para o desenvolvimento de **pesquisas** futuras e para um **bom desempenho profissional, seja no magistério ou em outra área**.*

Aqui se encontra certa incoerência com a pergunta anterior, pois, se os alunos haviam escolhido a licenciatura em Letras, a qual habilita para a docência, nestas explicações não fica nítida uma possível expectativa dos licenciandos como

futuros professores. Só na última explicação aparece a docência, porém como possibilidade.

Numa tentativa de se perceber os aspectos da docência, os quais deveriam ser os fios condutores do processo de formação do professor, insistiu-se nas perspectivas de futuro. Desta vez, perguntando se, **com o curso de graduação em Letras, os licenciandos se sentiam preparados para atuar como futuro docente.** As respostas evidenciaram que:

*Ainda não. Estou no processo.*

*Sinceramente não, pois a formação que tivemos na UFMA deixa muito a desejar.*

*Sim.*

*Não tanto pelo curso em si, pois não oferece suporte para essa preparação, mas por experiências por fora do curso.*

*Em parte. O curso proporciona boas reflexões sobre a Gramática Normativa e o ensino de língua (materna e estrangeira), mas há pouco estudo de língua em si e pouca aplicação das reflexões em práticas de ensino.*

Percebe-se que os alunos não acreditam que a formação recebida no curso possibilitará atuar como professores. A fala dos alunos revela que a formação recebida não contempla o que esperavam. Além disso, revela que não há relação entre os conteúdos específicos e pedagógicos. Isto mostra uma formação pautada na especialização do saber, conforme fora visto no tecer do segundo capítulo, pois Morin (2010a, 2010b) coloca que no momento que se tem essa especialização vai haver uma fragmentação do conhecimento.

Partindo dessas considerações, questionou-se sobre o que **esperavam que o curso de Letras lhes tivesse oferecido e o que não foi possível.** De acordo com as respostas obtidas, percebeu-se que:

*Em relação à questão profissional (formação) faltou mais auxílio do curso.*

*Um estudo específico só de gramática.*

*Mais prática de ensino.*

*Sinto falta de avaliações objetivas, mesmo que digam que prova não prova nada, mas serve para avaliar o desempenho do aluno.*

*Um aprofundamento no estudo da gramática e melhor estrutura para avançar no meu conhecimento.*

*Um estudo mais amplo e avançado dos teóricos.*

*Melhor preparação para a realidade como docente.*

*Maior aproximação com a realidade escolar e seus conteúdos.*

*Mais aprofundamento nas áreas de: Teoria da Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (e de Literatura Inglesa) foi a*

*que mais deixou a desejar, por termos maus professores e estrutura não utilizada (biblioteca do núcleo de inglês).*

Aqui há uma forma de reforço das respostas anteriores, pois colocam que falta prática de ensino, preparação para a docência e uma maior aproximação com a realidade escolar, além disso, os licenciandos pedem ampliação de estudos sobre a gramática, Literatura e Língua Inglesa. Assim, fica perceptível o caráter redutor/disjuntor/separador/fragmentado da construção do conhecimento/ da docência que permeia a formação desses licenciandos. Sobre isso, Morin (2010a, 2010b, 2011) diria que essa formação é mutiladora e incapaz de compreender a complexidade do real e a necessidade do processo educativo.

Com o objetivo de desvelar se a formação para docência estava presente no processo formativo do curso de Letras, foi solicitado que os alunos comentassem **se o curso de Letras contribuiu, ou não para a prática docente do licenciando, caso já atuasse na área de educação, como professor**. Os alunos comentaram que:

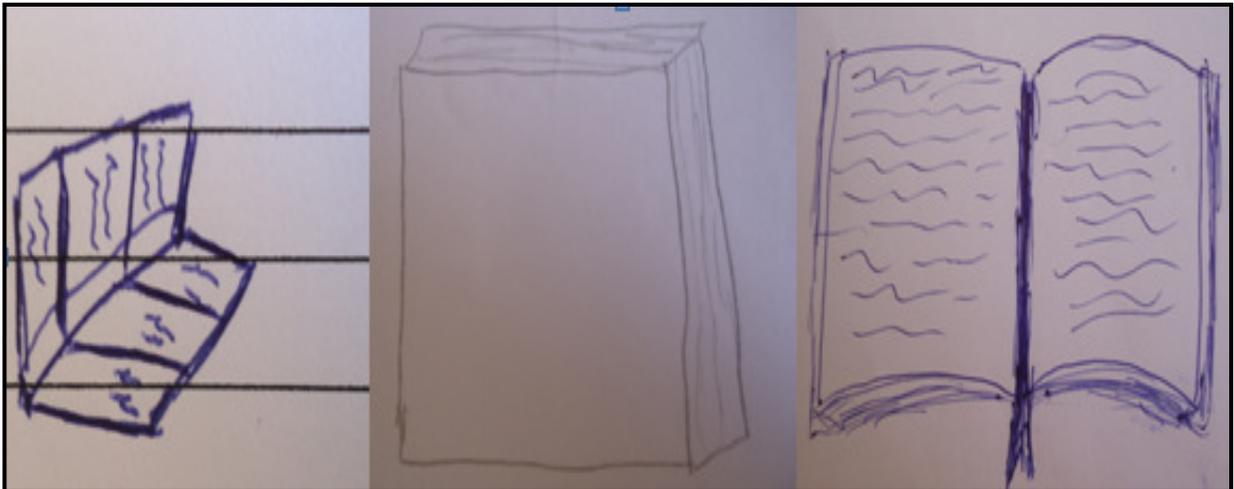
*[...] **Atuo** em sala de aula, contribuindo nas aulas de Português, então a minha formação no curso de Letras **foi fundamental**. **Ajudou em questões didáticas, fundamentos educacionais, conhecimentos específicos da área**. **As cadeiras pedagógicas, que tive desde o início do curso, foram me introduzindo gradativamente na realidade da escola pública e me permitiram boas práticas de ensino** (desde projetos até o estágio).*

Mais uma vez encontram-se equívocos/contrariedades/ideias antagônicas em relação à formação, pois nas respostas anteriores há denúncia de uma fragmentada formação em prática de ensino, enquanto que nesta última os alunos informam que a prática de ensino é obtida por meio das disciplinas pedagógicas. No entanto, sabe-se que as Diretrizes Curriculares colocam que as práticas devem permear todo o curso e não podem ser limitadas aos momentos de estágios, ou, neste caso, às disciplinas pedagógicas.

Ao final do questionário aplicado foi solicitado que os alunos elaborassem 2 (dois) desenhos, a saber: um relacionado **a formação docente recebida durante o curso de Letras** e o outro seria para **representar a docência que exercerá como futuro professor**. Na oportunidade, pediu-se que comentassem seus desenhos. Assim, a imagem mais associada quando se solicitado um desenho de

um **objeto ou imagem que o licenciando possuísse, ligado a sua formação docente, que poderia representar/simbolizar seu percurso no curso de Letras** foi o livro, o qual aparece 5 (cinco) vezes de 10 (dez) desenhos, porém com algumas diferenças, válidas de serem apresentadas e discutidas, a saber:

Figura 2 – Tipos de livros



Fonte: Desenho dos licenciandos

Nesta figura, tem-se a imagem do **livro entre aberto, fechado e aberto**. De acordo com Chevalier e Cheerbrant, (2009, p. 555): “[...] o livro é o símbolo da ciência e da sabedoria. [...] Um livro fechado significa a matéria virgem. Se está aberto, a matéria está fecundada. Fechado, o livro conserva o seu segredo. Aberto, o conteúdo é tomado por quem o investiga”.

Assim, ao solicitar aos alunos que comentassem o porquê dos desenhos, percebe-se certa coerência com o significado esboçado por esses autores, pois os licenciandos responderam que o livro é [...] **fonte de todo o conhecimento / fonte de sabedoria / [...] fonte de todo e qualquer conhecimento / devido aos muitos livros que li que me proporcionaram bastantes conhecimentos teóricos em relação à língua**.

É interessante notar que o livro entre aberto e o aberto tem escritos, ou seja, a página do livro não está em branco, o que ressoa a ideia de texto e palavras, pois num tem-se escritos longos (texto), noutro, curtos (palavras), esta última:

[...] simboliza de uma maneira geral a manifestação da inteligência na linguagem, na natureza dos seres e na criação contínua do universo; ela é a verdade e a luz do saber. [...] a palavra é o símbolo mais puro da manifestação do ser, do ser que se pensa e que se exprime ele próprio ou

do ser que é conhecido e comunicado por um outro (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009, p. 546).

Sobre a ideia de escrita presente nas imagens dos livros apresentados, pode-se dizer que ressoam a outra ideia que é a da leitura, pois livro-escrita-leitura estão relacionadas. Assim, para uma compreensão simbólica da leitura, devem-se considerar os devaneios de Bachelard (2009, p. 24 [grifos nossos]), ao colocar que:

A leitura é uma dimensão do psiquismo moderno, **uma dimensão que transpõe os fenômenos psíquicos já transpostos pela escritura**. Deve-se considerar a linguagem escrita como uma realidade psíquica particular. O livro é permanente, está sob os nossos olhos como um objeto. Ele nos fala com uma autoridade monótona que seu próprio autor não teria. Temos de ler o que está escrito. (BACHELARD, 2009, p.24).

Dessa forma, o livro que remete à ideia de escritos e conseqüentemente de leitura, considera-se que aqui pode estar relacionado com as leituras de vários textos que os licenciandos precisam realizar e/ou já realizaram durante o curso de Letras, pois para eles seu percurso de formação relaciona-se aos livros. São estes que dão significado a sua formação, podendo-se dizer que o livro é diurno, pois é fonte de luz e os licenciandos acreditam que alcançam a sabedoria da docência e/ou os conhecimentos específicos do curso de Letras ao lerem o livro.

Outras imagens que apareceram foram: a do relógio/calendário, porém relacionados, conforme pode ser observado na escrita do licenciando: **o relógio/calendário, pois sempre me esforcei para cursar todos os períodos regularmente e com bons resultados**. Diante dessa associação, percebe-se uma preocupação com o tempo, o qual de acordo com Durand (2002, p. 283) é “especializado pelo ciclo”, desempenhando “o papel de um gigantesco princípio de identidade aplicado à redução do diverso da existência humana” (DURAND apud GUSDORF, 2002, 283), pois o licenciando se esforçou muito para concluir o curso no período normal.

De acordo com Chevalier e Cheerbrant (2009, p. 876) tanto “na linguagem, como na percepção, o tempo simboliza um limite na duração e a distinção mais sentida com o mundo do além, que é a eternidade”. Assim, a imagem do relógio está relacionada ao tempo, o qual “[...] é frequentemente simbolizado pela [...] roda, com seu movimento giratório, pelos doze signos do Zodíaco, que descrevem o ciclo da vida e, geralmente, por todas as figuras circulares”

(CHEVALIER e CHEERBRANT, 2009, p. 876), infere-se que aí está a relação com a figura circular do relógio e suas doze horas.

A imagem do calendário reforça a necessidade de demarcação do tempo para este licenciando, pois:

Estabelecer um calendário é adquirir-se segurança, é organizar o tempo, do mesmo modo que se constroem diques a fim de regularizar o curso de um rio; é ter-se a impressão de dominar, através da regulamentação, aquilo a que não se pode escapar. É possuir um meio de marcar as etapas da própria evolução humana, exterior ou interior, e de celebrar, ao mesmo tempo, numa data fixa, tudo aquilo que faz lembrar as relações do homem com os deuses ou o cosmo, ou com os mortos (CHEVALIER e CHEERBRANT, 2009, p. 876).

Dessa forma, o tempo aqui pode ser simbolizado por uma necessidade do licenciando escolher/determinar seu próprio destino no processo de formação vivenciado na licenciatura, pois o mesmo deixa evidente seu “terror diante do tempo que foge, a angústia diante da ausência e a esperança na realização do tempo, a confiança numa vitória sobre ele” (DURAND, 2002, p. 282).

Nos desenhos solicitados obtiveram-se várias imagens da coruja, em que os licenciandos argumentaram que [...] *representa a **sabedoria**; Aprecio muito a imagem da **coruja** e até chego a colecionar objetos desse animal, sempre **o associando ao meu curso**; creio que a coruja representa **sabedoria**, seriedade, tradição, **academicismo** (no bom sentido)*. Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 293) induz uma interpretação de que a coruja possa significar o “símbolo do conhecimento racional”. Aqui nota-se um simbolismo diurno, pois esse conhecimento remete à ideia de que para se fazer o curso de Letras é necessário obter conhecimento/sabedoria, por meio de muitas leituras de diferentes livros.

Outra imagem que apareceu foi a escada, sendo que os licenciandos colocaram que representa as [...] ***etapas iniciais para se alcançar o todo***. Para Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 378 [grifos do autor]) a simbologia da “escada é o símbolo por excelência da **ascensão** e da **valorização**, ligando-se à simbólica da verticalidade. Mas ela indica uma ascensão gradual e uma via de comunicação em sentido duplo entre diferentes níveis”.

Nesse sentido, percebe-se que tanto essa imagem na simbologia desses autores, como nas argumentações do licenciando remetem à simbologia da escada durandiana, a qual simboliza “a verticalidade, tanto ascendente como descendente”.

No caso dessa liga-se mais a segunda opção, de uma verticalidade ascendente, que simboliza a elevação, ou seja, para esse licenciando a escada simboliza todo o processo de sua formação marcada por “subidas”/momentos difíceis, porém com a chegada ao “topo”/ao todo para tornar-se Licenciado em Letras (DURAN, 2009, p.127).

A imagem da lesma também irá remeter ao simbolismo do tempo, porém com a presença de uma ambiguidade, a qual pode ser observada na imagem a seguir:

Figura 3 - Imagem da Lesma



Fonte: Desenho dos licenciandos

Aqui, há uma lesma rastejando despregada de sua concha, em que se pode inferir que a lesma remete ao tempo, onde a pressa nada significa no processo de formação, como bem coloca o licenciando ao explicar seu desenho: *devagar, mas estou indo. Acredito que não devo ter pressa para certas coisas quando está em jogo a minha formação e sua qualidade. Apesar de sua fala ser ambígua, pois remete à ideia de já ter passado por dificuldade, reprovações e/ou trancamento no curso, porém remete também à ideia de que é preciso ter calma quando se quer uma formação de qualidade, além do que o próprio processo de formação pode ser lento, uma vez que não se estará completamente formado ao concluir o curso, mas que é preciso considerar múltiplos aspectos para tornar-se docente.*

Todavia essa ambiguidade é preocupante, pois, como pode ser percebida, a lesma está sem o caracol, o que ressoa a ideia tanto de liberdade,

quanto de vulnerabilidade, pois, ao mesmo tempo em que o licenciando tem liberdade para realizar o curso no tempo que for preciso para que tenha uma formação de qualidade, ele pode se perder e não conseguir a formação almejada. Sobre isso Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 186) evidenciam ao trazer a simbologia do caracol que o mesmo “simboliza também o movimento na permanência”, reforçando a ideia do “perigo” da ambiguidade presente nessa imagem.

Outras imagens surgiram quando foi solicitada aos licenciandos a **realização de um desenho que de alguma forma pudesse representar a docência na qual acreditavam exercer como futuros professores**. Assim, apareceram imagens que trouxeram as concepções de docência que transitam entre a ideia do racionalismo e do progresso, porém algumas imagens apresentam ambiguidades. Todavia, o que irá aparecer, com mais força, são imagens que denotam o racionalismo, como a imagem do livro que apareceu mais uma vez com 4 (quatro) repetições, e novamente com variações, a saber:

Figura 4 - Outros livros



Fonte: Desenho dos licenciandos

Aqui se percebe mais uma vez o caráter de valorização do saber especializado, pela busca e acúmulo cada vez mais de conhecimento. Um livro aparece fechado, porém há a imagem de um livro aberto e letras subindo, as quais guardam aproximações simbólicas com a palavra, pois:

A letra aparece como o símbolo do mistério do ser, com sua unidade fundamental oriunda do Verbo divino e com sua diversidade inumerável resultante de suas combinações virtualmente infinitas; é a imagem da

multidão das criaturas, e até mesmo a própria substância dos seres nomeados (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009, p. 546).

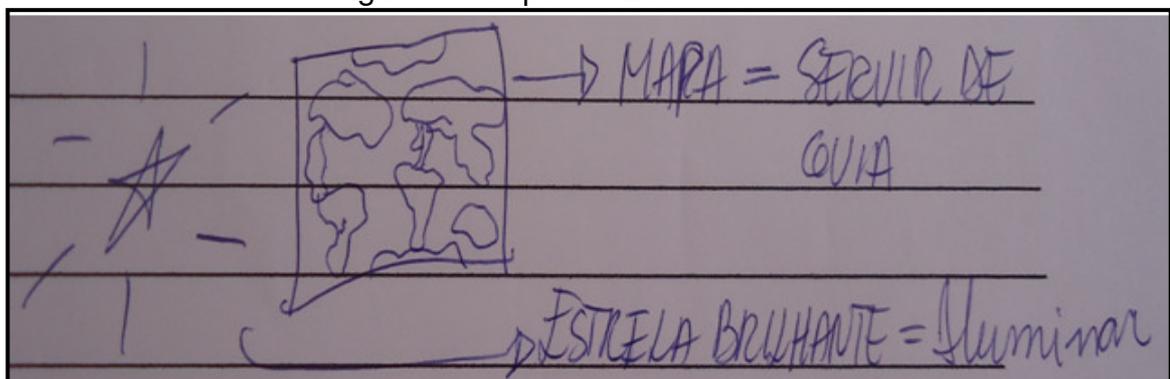
Nesse sentido, pode-se dizer que, por meio dos livros, das palavras e das letras, o homem pode se manifestar e expressar tanto o seu conhecimento, como do mundo vivido, podendo comunicar com os outros; além disso, pode trocar esses conhecimentos. Diante disso, acredita-se que a letra/o livro assume essa simbologia na imagem aqui evidenciada, devido o licenciando como futuro professor ter como missão comunicar, socializar e/ou trocar conhecimentos com seus futuros/as alunos/as, a partir de conhecimentos que foram adquiridos no seu trajeto de formação.

Em relação às letras subindo, percebe-se, a partir dos ensinamentos de Durand (2002), mais uma vez a simbologia da verticalidade ascensional, a qual aqui pode estar ligada à valorização do saber/do conteúdo adquirido por meio do livro para a prática profissional do ser professor.

Sendo assim, as explicações dos licenciandos ao colocarem que o livro, é ***o meio de conhecimento / [...] representa tanto o conhecimento, como o estar aberto para o conhecimento, quanto aberto para o mundo e que com ele aprendemos a compor a vida*** coadunam com as argumentações acima. Além disso, reforçam as ideias tecidas sobre o livro nas outras imagens, pois revelam a centralidade do livro na formação que recebem.

As imagens do mapa e da estrela também estão inseridas na ideia de racionalismo, como é possível notar a seguir:

Figura 5 - Mapa e a Estrela brilhante



Fonte: Desenho dos licenciandos

A imagem da estrela é simbolizada a partir da sua “qualidade de *luminar*, de fonte de luz”, conforme coloca Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 404). Esses

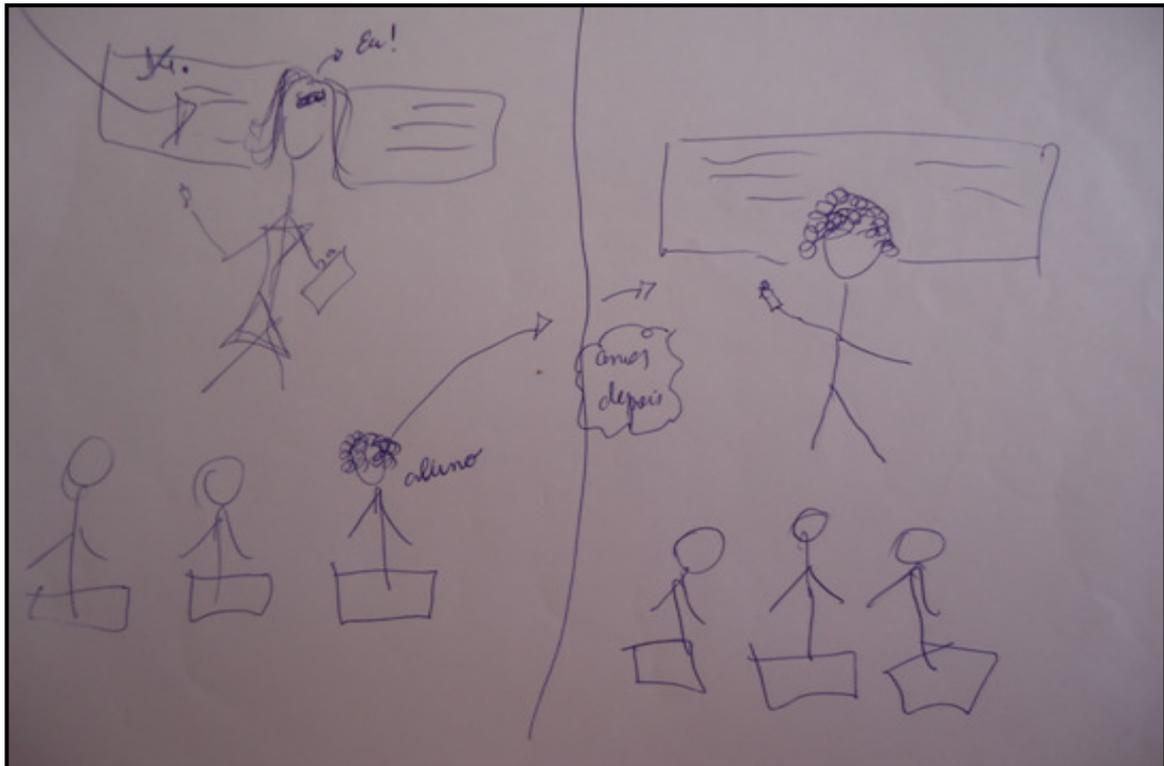
mesmos autores colocam que a estrela de cinco pontas – no caso da imagem em discussão – é o símbolo da:

Manifestação *central* da Luz, do centro místico, do foco ativo de um universo em expansão. [...] ela representa o homem regenerado, radioso como a luz, em meio às trevas do mundo profano. E ela é, assim como o número cinco, símbolo de perfeição.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que a **estrela** aqui está relacionada à orientação/iluminação para o conhecimento existente nos livros/manuais acerca do caminho/técnica/método. O **mapa** é o guia que deve ser lido/cumprido/seguido, o qual constitui os elementos iluminadores e seguros para a futura prática docente (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009). Aqui é nítida a concepção tecnicista da docência, pois para ser docente basta ter como guia os livros/manuais e suas técnicas/métodos/caminhos, por exemplo, e ter domínio de conteúdo.

Assim, a iluminação da **estrela** e a orientação do **mapa** representam uma aliança para orientar os futuros professores quando se depararem com novas práticas/o acaso/as trevas, pois isto simboliza o indeterminado, a vivência do caos, o estado que antecede a manifestação das coisas visíveis, ou seja, o futuro professor precisaria viver o incerto/a angústia/a dúvida para poder adquirir/aprender/possuir novas situações pedagógicas para inserir na sua práxis docente. Porém, seguir a **estrela** e o **mapa** é mais confortável, pois esse desconhecido, antropologicamente falando, representa a ausência de conhecimentos, o que, por conseguinte, a busca por tal conhecimento se transformam em obstáculos intransponíveis ao indivíduo.

Figura 6 - Professora-aluno-professor



Fonte: Desenho dos licenciandos

Nesta imagem percebe-se um simbolismo diurno, pois há a presença da racionalidade, em que se nota uma repetição das práticas pedagógicas vivenciadas no processo de formação no curso de licenciatura. Aqui reforça a ideia do “trajeto antropológico” de Durand (2002), pois o polo objetivo influenciou/contribuiu para uma docência futura praticamente igual à recebida durante o curso. Sobre isto Maffesoli (2001, p. 48) diria que essa representação deve-se “a repetição cíclica, [pois] o tempo fracionado deixa ver aquilo que uma visão linear e monodimensional não permite perceber”.

Todavia, apesar de não se ver elementos referentes à criatividade, sensibilidade, ou seja, aspectos do simbolismo noturno percebe-se que o aluno não reproduziu a prática centrada no livro, porém, ao mesmo tempo, o licenciando mostra e reforça a ideia da centralidade do livro no processo de formação.

Outras imagens interessantes são as que assumem um caráter místico devido à ambivalência presente no simbolismo, pois há a presença de termos e concepções de docência antitéticas, ou seja, opostas, tais como: guia-mediador, tradicional-progresso, ontem-hoje. A conciliação dos opostos assume uma relevância no simbolismo evocado pelas imagens e falas desses licenciandos, pois

Durand (2002) diria que são imagens que expressam um simbolismo do regime noturno, em que irá haver uma conciliação dos contrários numa harmonização das contrariedades existentes em busca de re-equilíbrio. Seria o que Maffesoli (2001, p. 50) descreve como:

Indivíduos 'unificados' que esvaziaram suas potencialidades polimorfos (sua perversão), que eliminaram sua parte sombra, constituindo a base de uma entidade unificada, que ela também evacua sua parte de sombra, sua multidimensionalidade.

É nessa perspectiva que as imagens a seguir estão inseridas, conforme pode ser observado:

Figura 7 - Sala de aula



Fonte: Desenho dos licenciandos

Nota-se o simbolismo místico no momento em que a imagem mostra a aula sendo ministrada de forma circular, atitude que faz a professora perceber, discutir, notar e sentir os seus alunos. Essa ideia insere-se no simbolismo noturno, pois “o círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do

recomeço” (DURAND, 2002, p. 323). Assim, pode-se dizer que a construção do saber/do conhecimento acontece de forma contínua sem começo e sem fim, em que o tempo constitui a “predição do futuro” (DURAND, 2002, p. 323).

Além disso, a ideia de totalidade coaduna com a fala da aluna ao colocar que o *desenho representa uma **sala de aula mais democrática, ainda dirigida pela professora. Há espaço para o diálogo, para negociar os conteúdos e métodos e para estímulos variados***, ou seja, lugar onde a diversidade é considerada, pois de acordo com Morin (2010a, 2010b) o indivíduo não pode ser considerado isolado dos seus diversos aspectos, devido ser biopsicossocial.

Todavia, juntamente com a inovação da professora, observam-se resquícios do racionalismo, no momento em que se visualiza a presença do livro, porém não mais como fonte de sabedoria, como visto nas imagens anteriores, mas como elemento de investigação do professor, pois de acordo com as explicações do licenciando [...] ***os livros sobre a mesa representam a atitude investigadora do professor e a pasta, sua organização***. Sendo assim, nota-se um simbolismo próprio do processo de re-equilibração dessa contrariedade, visto que:

Neste simbolismo circular da combinação dos contrários parece-nos judicioso integrar não só a partição do espaço e a repartição simétrica dos pontos cardeais tal como aparecem entre os chineses ou entre os quiches, para os quais o quadrilátero cósmico simbolizam a totalidade do universo, como também nos aparece que se encontram ligados a esta constelação de união recíproca dos contrários [...] (DURAND, 2002, p. 325)

Dessa forma, acredita-se que está havendo uma harmonização dos contrários entre o velho-novo, tradicional-moderno, guia-mediador, em que ser docente nestes tempos não significa o abandono dos conteúdos, mas que estes possuam significados para a vida dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. É, também, nessa linha de raciocínio que a imagem abaixo está inserida:

Figura 8 - Professora e a aluna



Fonte: Desenho dos licenciandos

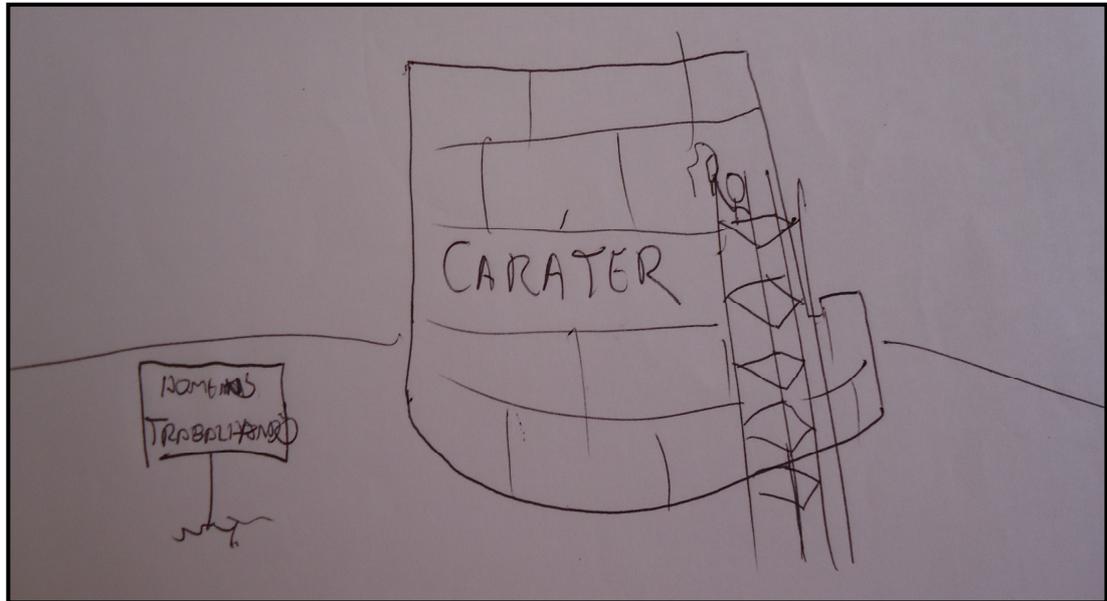
Nesta imagem percebe-se uma aula ministrada em sua forma mais comum – o professor explanando para o licenciando – como bem coloca estas explicações do desenho solicitado, a saber: ***embora o desenho pareça tradicionalista acredito que através da docência, o professor ajuda o aluno a construir os seus conhecimentos.*** Assim, acredita-se que a imagem permite mostrar que:

A repetição arquetípica não significa obrigatoriamente estagnação, pois pode haver nela reapropriação efetiva e original de práticas e situações que se enraízam fortemente numa qualidade de vida de que são ainda testemunhas certas práticas (MAFFESOLI, 2001, p. 120).

Partindo do exposto, a fala juntamente com a imagem aqui apresentada revela o caráter místico, pois é uma tentativa de ultrapassar o simples repasse de conhecimento/conteúdo/saber, pois há uma preocupação com o processo de aprendizado do aluno, mostrando que não basta saber o conhecimento/conteúdo para ser docente, mas a necessidade de práticas sensíveis que possibilite a

construção do conhecimento do aluno/a para que este não venha ser um mero receptor de conhecimentos/conteúdos, diria Freire (1993).

Figura 9 - Muro e escada



Fonte: Desenho dos licenciandos

A imagem mostra um homem construindo algo, pode-se inferir que seja um muro de tijolos, porém essa é a imagem “primeira” como bem coloca Bachelard, pois além do muro tem-se a imagem de uma escada, a qual reforça a ideia da ascensão e verticalidade por meio da formação recebida, símbolo da racionalidade do regime diurno. Todavia as explicações sobre o desenho remonta a ideia de construção coletiva, pois o licenciando coloca que o desenho representa a **Construção do caráter do aluno**, sendo que o licenciando argumenta ainda que [...] *o Maranhão precisa disso*. Assim, infere-se que há uma preocupação com uma docência que se preocupa com uma formação mais humana/sensível que ultrapasse os limites dos conteúdos de ensino do processo educativo, considerando até uma formação política mais consciente.

Nessas falas e imagens tecidas percebe-se ora o racional – representado pela falta de articulação entre as disciplinas, centralidade no conteúdo específico, nas imagens dos livros, mapas, dentre outros –, ora o místico – representado pela aula circular, construção do conhecimento, democracia, etc.–. Sendo assim, percebe-se em alguns momentos que está havendo uma harmonização dessas contrariedades.

## 5.2 As narrativas

### Narrativa 1 – Celeste

Celeste é uma jovem, de 22 anos de idade e iniciou sua caminhada pela docência há pouco tempo – 10 meses – como professora de Língua Portuguesa de uma escola pública num Programa de Educação Básica. Ela tem um caráter singelo, calmo e disponível, enriquecido de um semblante de responsabilidade e compromisso, sempre acompanhado de um sorriso gratificante. Até a escrita final desta pesquisa, Celeste estava atuando como professora de Língua Portuguesa numa escola privada e como professora de Inglês de uma escola de idiomas.

Desde o início da pesquisa, quando da aplicação dos questionários, Celeste se mostrou interessada em contribuir com a mesma. Respondeu sem problemas o questionário e aceitou ser entrevistada.

O questionário dela foi um dos que mais chamou atenção, percebia-se ali a dedicação, responsabilidade, carinho, compromisso e sensibilidade que tem com a área da educação, constatação que na entrevista semiestruturada ficou comprovada. Suas respostas, desde a qualidade de sua letra eram claras, objetivas e sensíveis. Seu desenho que simbolizava a docência foi o que mais chamou a atenção – desenho de uma sala de aula com um professor apresentado num círculo, tendo em sua volta os alunos.

Assim, após sua disponibilidade planejou-se dia e horário para a realização da entrevista – segunda-feira, às dez horas da manhã – horário em que terminava sua aula de Libras.

Celeste começou falando de sua infância, a qual enfatizou que sempre foi permeada pelo gosto de leitura e escrita, ressaltando que até pensou em ser jornalista. Também fala e faz questão de enfatizar que os livros sempre estiveram presentes em sua vida, pois lia muito. Todavia explicita que sempre leu muitos livros religiosos, o que às vezes até tinha dificuldades, como por exemplo, quando entrou na universidade, sendo necessário se desprender das visões religiosas que tinha, pela base de leituras de caráter religioso que realizava.

Ao falar sobre os motivos que a levaram a escolher o curso de licenciatura em Letras a mesma relembra:

*Quando eu tinha 14 anos a minha **mãe se tornou professora**. Ela já era formada em Letras, mas era secretária e aí ela se tornou professora e eu passei a conviver mais de perto com as **cadernetas**, com aquela parte mais de casa, como as **preparações das aulas**.*

A aluna relata que também teve influência da escolha pelo curso de Letras da escola onde realizara o Ensino Médio, e revela que:

*Quando cheguei ao terceiro ano houve **incentivo de vários professores**, onde dois principais deles foram os de Literatura. Então, eu me decidi na metade do Ensino Médio a realmente colocar Letras no Vestibular. E fazer realmente. Até por que no terceiro ano eu passava o dia inteiro na escola aí convivi muito, muito mesmo com meus professores na hora do almoço, conversava com eles. Então, aí eu vi mesmo que **aquela que era realmente a profissão para mim**.*

Celeste revela em sua fala que até pensou em ser Jornalista, mas mostra que a escolha, bem como a construção do ser professora/da docência ocorre de diversas maneiras. Às vezes é resultante das brincadeiras de professora durante a infância, pela influência de alguém da família ou da professora de que mais gostava e tinha admiração por seu trabalho como docente, mas de qualquer maneira a forma como a docência vai se constituindo são particulares, recheadas de histórias, características e permeada de lembranças que muitas das vezes permitem o entendimento de muitas atitudes enquanto professores, ou seja, os modos de pensar, sentir e agir, resultante do “trajeto antropológico” do homem/do licenciando enquanto indivíduo de um determinado processo cultural/processo formativo para a docência. Sendo isto, evidenciado pela aluna ao lembrar a influência que sofrera de sua mãe e de seus professores para se tornar professora, além de seu interesse pelos livros.

Ao falar sobre o curso de Licenciatura em Letras, Celeste revela uma crítica, a qual marcou sua entrada no curso.

*[...] o primeiro impacto que a gente tem no curso de letras da UFMA é descobrir que a gente **não vai ver gramática**, que nós vamos discutir **a língua em uso**, quais são as implicações, como é que se estuda o estudo cientificamente a língua, e também a literatura, uma nova visão da Literatura, como é que nós podemos estudar, investigar, analisar cientificamente uma obra artística. Foi isso o que mais me marcou e que eu continuo estudando até hoje essa parte da Literatura.*

Em vários momentos, Celeste revela em sua fala a falta de relação da licenciatura com a formação para a docência, bem como com a falta de relação da teoria-prática:

***No curso nem tanto, não é tão visto isso, mas na minha defesa de monografia foi uma das coisas que uma pessoa da banca pontuou. Ela disse que era uma abordagem interessante, que no caso era a do Espaço, para ser abordado em sala de aula como forma de aproximação com o gênero poético que ele é mal visto nas escolas.***

É válido ressaltar que a aluna defendeu a monografia antes do prazo, faltando, ainda, duas disciplinas para concluir. E durante a sua defesa foi questionada sobre como articular/relacionar a temática da sua monografia com o ensino de Literatura em sala de aula. Assim, este momento traz uma denúncia da falta de articulação dos conteúdos específicos da Licenciatura em Letras com a problemática do processo educativo, bem como revela que as temáticas dos trabalhos de conclusão de curso não consideram esse processo.

Outro momento que a fala da aluna explicita acerca dessa falta de relação é quando relembra os eventos de que participou durante o curso.

*Eu tive muita sorte porque durante o tempo da minha graduação houve muitos eventos nessa área, inclusive eu organizei um, porque fiz parte da Executiva Nacional dos Estudantes de Letras. E os eventos eram todos organizados por nós mesmos, na maioria das vezes, mas a gente buscava isso, que tivesse alguma coisa voltada para o ensino e em todas as áreas – Ensino de Língua Estrangeira, Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Literatura. Nós buscávamos trazer pessoas para falar, nossos próprios professores ajudavam muito e era isso, nós tivemos muitas chances de ter Didática, de ter técnicas diferentes de como dar aula, mas até do que em sala de aula.*

Aqui a aluna evidencia que há uma preocupação com a temática da formação de professores, bem como a problemática do processo educativo. Todavia, ao se tomar para análise a programação da IX SEMANA DE LETRAS (ANEXO E) – realizada de 23 a 27 de abril de 2012 no Centro de Ciências Humanas da UFMA – o que se observa é a sobreposição dos conteúdos específicos da formação sobre os que se interligam com a formação docente, tal como pode ser percebido na programação colocada nos anexos desta tessitura.

Celeste relatou questões bastante relevantes ao tratar das disciplinas pedagógicas.

*Sobre as disciplinas pedagógicas trouxe muita coisa interessante. Na verdade nós temos muito mais disciplinas agora no **novo currículo** desde o início do curso, aonde vamos sendo **introduzidos aos poucos na escola**. Onde primeiro fazemos **observações da comunidade escolar** como um todo, investigamos o bairro, a classe social e tudo que está relacionado àqueles alunos. Aí depois **fazemos projetos para só depois ter a regência**. Aí vai indo aos pouquinhos e também vamos estudando **como em Organização da Educação**. E eu achei que me ajudou muito a ter duas coisas: primeiro na teoria uma visão menos ingênua da minha profissão, saber qual é **o papel social da escola**, qual é o **papel do professor**, tirar aquela ideia de que o professor é o centro do conhecimento; e na prática, eu **aprendi algumas técnicas, eu aprendi a fazer plano de aulas, aprendi a fazer plano de curso, plano de disciplinas** essas coisas... **aprendi a pesquisar mais para fazer os planos, a utilizar mais de uma fonte... esses tipos de coisas mais práticas**.*

Celeste revela que o currículo do curso de Licenciatura em Letras é novo, o qual remete uma reformulação que tem por base, tanto as Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a educação básica, como Diretrizes Curriculares para curso de Letras. Assim, a primeira coloca que:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Assim, pode-se dizer que as disciplinas explicitadas na fala de Celeste fazem parte do eixo articulador exigidas pelas Diretrizes. Sendo que as mesmas podem ser percebidas no anexo B desta tessitura. Essas disciplinas são responsáveis pela articulação teoria-prática, bem como a articulação das disciplinas de conteúdos específicos com as pedagógicas. Nesse sentido, pode-se dizer que essas disciplinas estão presentes na matriz curricular do curso, além de serem

percebidas pelos alunos em seus conteúdos. Todavia, ao mesmo tempo em que a aluna ressalta a importância dessas disciplinas, revela o caráter técnico ao falar que **aprendeu muitas técnicas**, pois se sabe que esses momentos não habilitam o licenciando para tal competência, mas para perceber e agir diante de problemáticas que possam vir a existir no processo educativo.

Ao falar das disciplinas específicas, Celeste traz três denúncias – o conteúdo específico do currículo, a formação dos professores formadores e a fragilidade da formação da segunda língua – que é uma angústia no curso de Licenciatura em Letras, pois até alguns professores já ressaltaram certo incômodo pelo que é exposto pela na fala da aluna:

*As disciplinas específicas deixam um pouco a desejar, por que **o nosso curso ele se centra muito na linguística e basicamente na área da sociolinguística** e aí a gente fica se repetindo, porque tem as disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística separado e na de Língua Portuguesa nós não estudamos a fundo a língua, nós repetimos o conteúdo de linguística. Aí fica o tempo todo nessa repetição e a gente acaba o curso sem ter **analisado profundamente a Língua Portuguesa, o conteúdo da Gramática**, o que agente vai precisar. Na parte da Literatura também. Muitas vezes têm **professores que não são formados** na área de Literatura, são formados na área de Línguas e dão aula de Literatura por que não é aberto concurso, por que não tem outro. Aí nós temos uma abordagem deficiente em algumas vezes, outras não, raras exceções. E na área de **Língua estrangeira é a pior área**, pelo menos na que eu fiz, que foi Inglês, porque nós realmente não temos aprofundamento. Nós chegamos ao primeiro período e começamos do zero, então é impossível chegar ao final do curso e aprender o que vai ser preciso para ser professor. É preciso fazer o curso fora mesmo.*

Assim, para fins de esclarecimento é válido ressaltar que se acredita que a ênfase na linguística e sociolinguística, como evidencia a aluna, deve-se pelo fato da linguagem ser percebida como um fenômeno social, em que suas manifestações discursivas ocorrem em contextos interacionais variados, em forma de textos orais escritos, os quais são materializados por diferentes registros e variedades linguísticas, que vão se adequando às situações de uso e às intenções dos sujeitos envolvidos (CASTILHO, 1998).

Assim, essas colocações se coadunam com as de Santos (1988) e Morin (2002, 2010a, 2010b, 2011) em vários de seus escritos, quando falam da crise de paradigmas que se vive nos dias de hoje, necessitando de uma reforma do

pensamento, como bem coloca Morin (2010b), ou seja, de uma nova maneira de abordar a realidade da língua, sobretudo a língua falada.

Partindo do exposto, segundo Castilho (1998), as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, tal como o processo de urbanização tardio, que se constituiu pela migração de grande contingente populacional das zonas rurais para as urbanas tem modificado o perfil sócio-linguístico-cultural do alunado, para o qual as escolas não estavam preparadas, uma vez que:

[...] deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados. (CASTILHO, 1998, p. 10)

Então, acredita-se que por meio destas bases torna-se explicável a necessidade da ênfase na linguística instaurada no currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA.

Em relação à integração/diálogo presente nas disciplinas do curso, Celeste explicita que:

*Esse diálogo só existiu na cadeira de Didática. A professora buscava fazer isso. Nós éramos de vários cursos – Química, Física, Matemática, Letras e Artes – ela buscava sempre fazer com todos. E também na de Organização do Trabalho Pedagógico, mas essa era por que faltou o professor da pedagogia aí o professor era de Letras. Então, ela mais fazia esse **diálogo do que falava da pedagogia**. Já nas outras não, eram as visões filosóficas mesmo ou pedagógicas ali puras **não havia diálogo com a nossa área** não.*

É válido ressaltar que a integração dessas disciplinas é necessária para dar sentido aos conteúdos específicos, ou seja, haver a transposição didática desses conteúdos para a realidade escolar. Sendo que isso só será possível se houver diálogo/integração entre teoria-prática, licenciatura-docência, bem como as disciplinas específicas-disciplinas pedagógicas. No entanto a fala de Celeste traz a denúncia de que a formação de professores no curso de Letras ao colocar que:

*Existe, mas não é a parte mais forte do curso. É até uma briga sempre, porque **os alunos tem muita resistência com as cadeiras pedagógicas**, uma coisa que eu não tenho. Eu Gosto muito de compreender como é toda a dimensão da minha profissão, mas **quase ninguém gosta de fazer cadeira pedagógica**. Aí quando a professora começa a discutir sobre o assunto, muitos começam a*

*falar que **não vão dar aula** e no final acabam dando aula sim [risos] e outra, dizem que **para dar aula não precisa nada daquilo que só basta saber o conteúdo e passar simplesmente**, mas os professores tentam sim dar os conteúdos das disciplinas pedagógicas, para nos formar professores, falta é mais colaboração por parte dos alunos.*

Aqui a aluna traz uma nítida denúncia do que já era possível notar no Projeto de curso – uma preocupação com a formação de professores e ao mesmo tempo a existência de uma sobreposição dos conteúdos específicos da área de Letras sobre os da área que dão base para a docência, pois a maioria dos licenciandos não tem a consciência do ensinar e aprender quando repudiam as disciplinas pedagógicas, além disso, reforça a ideia do academicismo revelado pelas imagens dos livros.

Celeste fala dos períodos de Estágio de forma marcante, trazendo consigo a realidade das escolas públicas brasileiras, sobretudo as maranhenses e ressalta que:

*O trauma que eu tive foi algo que eu já conhecia, mas que quando a gente vivencia é mais traumatizante ainda, que é a realidade da educação pública mesmo. Você vai colocar as ideias, mas é tolhido por causa da estrutura da escola. E há muita **desorganização**, há falta de recurso, aí você acaba não fazendo aquilo que desejaria, mas em relação à preparação, eu me senti bem preparada sim para estar ali naquele momento. Eu vi que tudo que eu aprendi fez sentido realmente ali. Na parte pedagógica tudo aquilo que eu tinha refletido sobre a educação se concretizou ali. **Como o aluno aprende também foi interessante ver** para mim. Como nós construímos lá, tivemos a oportunidade de construir coletivamente o conhecimento, não só eu passando algumas coisas que eu fiz e aí foi bastante interessante.*

O trauma de Celeste é próprio do desconhecido/do acaso/das trevas/do monstro, próprio da situação do caos vivenciado pela angústia do regime diurno, revelando que o curso, – apesar do currículo mostrar várias disciplinas que levam à realidade escolar – não tem ou não teve uma aproximação mais concreta com essa realidade. Isso se comprova quando a aluna evidencia que tudo que tinha refletido sobre a educação se concretizou ali, evidenciando que o curso permitiu obter teoricamente o que agora vivenciava, comprovando a existência do que a teoria falara.

Todavia, aqui fica um equívoco, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica colocam que a prática pedagógica deve ser vivenciada no decorrer de todo o curso, não ficando restrito ao momento do estágio, mas qual seria o papel das disciplinas do eixo integrador na Matriz curricular (ANEXO D) do curso de Licenciatura em Letras? Talvez para responder essa questão fosse necessária outra pesquisa, mas ousando responder empiricamente, acredita-se que essas disciplinas até tentam realizar uma integralização entre os núcleos, mas o que se percebe na fala de Celeste é que essas disciplinas estão compondo o currículo, ou seja, estão apenas obedecendo àquelas Diretrizes.

Celeste ao falar sobre sua atuação docente coloca que têm algumas dificuldades.

*Eu encontro muitas dificuldades que me fazem até repensar na minha escolha. A primeira é quando você **vê seu primeiro contra cheque [risos], essa te decepciona bastante**, mas tirando essa, às vezes questões da personalidade que não combinam tanto com a profissão como o fato de eu ser tímida, de eu falar baixo. Então, isso é uma dificuldade que eu tô vencendo aos poucos, e nas escolas, no caso dessa escola que é privada, existem outras cobranças: as cobranças do coordenador, dos pais, têm momentos que eu nunca tinha vivido como a reunião de pais e mestres... que os pais têm uma expectativa. E na sala de aula propriamente também eu tive que mudar muito a minha abordagem por que até então eu já tinha trabalhado com o fundamental maior e agora eu dou aula para o fundamental menor. Então, **foi uma dificuldade muito grande, compreender o emocional do aluno, a linguagem deles**, tudo isso mudou. Eu tô com a esperança de que eu vou conseguir ser professora realmente [risos].*

No momento em que Celeste fala de sua atuação como docente numa escola da rede privada de São Luís, a mesma revela o que as pesquisas desde os anos 80 vêm ressaltando – a desvalorização do professor. Todavia, Celeste revela também que é consciente de seu papel como educadora.

Celeste, ao lembrar sua entrada no Curso de Letras, considerando seu aprendizado e demais ocorridos, coloca que:

*Muita coisa mudou mesmo na minha vida, desde quando eu entrei na UFMA até hoje, porque a minha visão de mundo era bem diferente. Eu lia, posso dizer, bastante, não tanto, mas lia razoavelmente e procurava sempre procurar saber das coisas, o porquê e tal, só que*

*até então eu já tinha descoberto até um lado, que era para o lado religioso. Eu era uma pessoa muito religiosa. E aí até os primeiros anos de UFMA isso me atrapalhava um pouco, por que eu só podia ir até um certo ponto, não conseguia ultrapassar aquela barreira. Foi quando eu tomei coragem mesmo para conhecer, ousar conhecer, ousar fazer. Aí deixei de lado essa área da minha vida e passei a me realizar pessoalmente e academicamente e continuei minha trajetória. E eu acho que eu cresci, mesmo por que quando eu entrei estava no final de minha adolescência e agora iniciando a vida adulta, iniciando com muitas mudanças. Muito tempo e eu aprendi muito, não por ter lido muita coisa, mas por ter convivido com muita gente, muita diversidade mesmo, é universidade mesmo, vários movimentos, vários segmentos culturais, aprendi a compreender muito mais. Muito rico, apesar de eu reclamar muito que eu queria ter estudado mais. A gente perde muito tempo. **Perde tempo em sala de aula, a gente ler o texto em casa, quando chega em sala de aula tem que ler de novo por que as outras pessoas não leram.** Eu tive até uma experiência também de estudar em Portugal pela UFMA por mobilidade que fiquei lá por 6 meses. Pra mim foi maravilhoso, mas aí quando eu voltei também a comparação me deixou muito triste, por que lá era muito puxado e aqui muito relaxado [risos]. Mas eu acho que eu tô saindo do curso bem, depois de tudo que eu poderia ter feito. Fiz parte de muita coisa, só não fiz parte do Centro Acadêmico, fui Executiva, organizei encontro, participei de projeto de pesquisa, grupo de estudo, tudo que eu poderia ter aproveitado de minha graduação, eu aproveitei.*

Assim, Celeste ao falar de docência coloca que:

***A docência para mim é uma chance de sempre continuar estudante. Porque eu gosto muito de estudar e compartilhar coisas novas com outras pessoas. Então a docência para mim é isso. É uma quebra de barreiras o tempo todo, eu passando para eles o que eu sei e eles me passando o que sabem. Não conseguiremos transformar o mundo totalmente, mas podemos fazer diferente.***

A fala de Celeste revela o que DURAND (2002) evidencia no seu conceito de “trajeto antropológico”, pois a docência vem a ser uma constituição/aprendizagem/ formação da docência, a qual não acontece de forma linear, nem tampouco pelo armazenamento de informações obtidas no decorrer de uma formação inicial, mas é constituída pela incessante troca entre o biopsíquico e o cosmo social. Aspectos esses que expressam os espaços nos quais Celeste transita e/ou transitou desde a primeira socialização e que foram importantes na constituição do seu ser enquanto educadora. No caso de Celeste, desde a influência de sua mãe, de seus professores, bem como a atitude/ação/métodos/práticas vivenciadas no decorrer no curso de Licenciatura em Letras.

Dessa forma, a partir do semantismo/das repetições percebidas no decorrer das revelações de Celeste assinala-se uma docência que se pauta ora no conteudismo fragmentado, ora numa tentativa de considerar alguns aspectos da realidade escolar. As “sombras” de Celeste trazem “iluminações” para esta tessitura no momento em que reforçam a imagem da linguística, a qual se torna mais compreensiva quando ressalta que foi traumatizante saber que não iria estudar gramática, mas sim a língua em uso – a Linguística –, bem como as revelações sobre a fragilidade dos formadores e da área de língua estrangeira. Todavia, Celeste reflete sobre esses problemas antagônicos que perpassam o processo de sua formação e mostra uma harmonização dos mesmos em sua prática enquanto professora, pois a postura de Celeste como docente é permeada de sensibilidade, percepção e humanidade.

## Narrativa 2 – Esperança

Esperança é uma bela moça, de pele negra, simpática, sorriso largo e olhos brilhantes, de 26 anos de idade. É agradável, muito tranquila, atenciosa e espontânea. A entrevista foi marcada por meio de conversas por e-mail e telefone, bem como reforçada num encontro na lanchonete do Centro de Ciências Humanas da UFMA. Ao conceder a entrevista, Esperança se mostrou confiante em estar contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste estudo, em que se mostrou disponível para possíveis dúvidas caso os dados da entrevista não fossem esclarecedores.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Letras é relatada na fala de Esperança logo no início da entrevista, pois ao falar de sua infância rememora o seu encantamento desde pequena com a Língua Portuguesa.

*De todas as matérias que estudei **durante a minha infância, a Língua Portuguesa sempre foi a minha preferida**, principalmente a gramática. Sempre tive boas notas e isso me estimulava ainda mais o gosto pela Língua Portuguesa.*

Esperança traz à tona sua infância, permitindo dizer que “a memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. [E que] Toda a nossa infância está por ser reimaginada” (BACHELARD, 2009, p. 94). Assim, esse fenômeno das imagens poéticas quer dizer que, ao reimaginar a infância, tem-se a possibilidade de “reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de infância solitária”, ou seja, a infância está “sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação [...]” (BACHELARD, 2009, p. 94). E é nessa história contada por Esperança que se percebe como a imaginação solitária de sua infância está presente numa decisão importante de sua vida acadêmica e profissional.

Assim, ela continua ao argumentar sobre a escolha pelo curso de licenciatura em Letras e acrescenta que:

***Primeiramente, a minha primeira opção** de curso para prestar vestibular **era o Turismo** e, em segundo plano, estava o curso de Letras. **No entanto, ouvia muitas pessoas falarem mal** a respeito do curso de Turismo, como, por exemplo, que o curso ainda era*

*novo, mal estruturado, poucos professores, enfim... Comentários que acabaram me fazendo desistir da primeira opção. **Então, segui o que eu havia planejado e foi aí que eu me inscrevi para prestar vestibular para o curso de Letras.** O curso de Letras chamava a minha atenção, primeiro pela gramática e, segundo, pela Língua Inglesa. Já a Literatura nunca foi o “meu forte”, pois eu tinha e ainda tenho um pouco de dificuldade em **relacionar a literatura com a sociedade ou contexto histórico** em que tal obra literária foi escrita, enfim... não basta apenas compreender conceitos, escolas literárias, entre outras coisas, é preciso contextualizar a literatura com fatos de uma determinada época, o que acaba envolvendo também um pouco de história, disciplina que para mim nunca foi tão “agradável”. **Outro fator que me levou a escolher o curso de Letras como segunda opção é que eu gosto de ensinar e acredito que eu tenho a capacidade de lecionar e levar conhecimento às pessoas.***

Aqui Esperança revela que ficou em dúvida quanto à escolha pelo curso de Licenciatura em Letras no momento em que se inscreveu no vestibular, mas alguns comentários a fizeram desistir do curso de Turismo. No entanto, a primeira fala da aluna, sobre sua escolha pelo curso de licenciatura em Letras revela os motivos primeiros que a fizeram tomar essa decisão, pois, pode-se dizer que “as marcas” da memória *pueril* influenciaram essa escolha, constituindo numa “continuidade dos devaneios da grande infância” (BACHELARD, 2009, p. 95).

As explicações sobre essa escolha revelam uma dificuldade de Esperança com a Literatura e ressalta que é preciso contextualizar/articular, ou seja, dar sentido à Literatura/ ir além das codificações e pictogramas existentes na trama literária. Todavia, essa não é apenas a sua dificuldade, sabe-se que essa problemática não é singular a realidade de Esperança, mas uma problemática vivenciada pela maioria dos sujeitos inseridos na realidade do processo educativo. Isto, na fala de Esperança, se constitui, indiretamente, como uma crítica ao ensino centrado nos conteúdos, os quais precisam ser memorizados, pressuposto este que é reforçado quando Esperança revela seu pouco apreço pela História, pois o ensino dessa disciplina, na maioria das vezes, centra-se em conceitos e memorização de datas e fatos que marcaram determinada época.

No entanto, Esperança acaba por admitir seu gosto pelo ensino, deixando a ideia de que tem vocação para a docência, a qual Teixeira permitiu esse entendimento na escuta de Hillman, quando da análise do questionário aplicado.

Esperança, ao falar das disciplinas específicas do curso, seus comentários centram-se nos professores dessas disciplinas e revelam que:

[...] na Universidade há **Professores** e professores. Denomino professores com “p” maiúsculo, aqueles que realmente vestem a camisa, ou seja, **aqueles que de fato gostam de ensinar e transmitem isso ao aluno, que detêm o conhecimento e fazem questão de que o aluno saia da universidade com tamanha sabedoria**. No entanto, denomino professores com “p” minúsculo, aqueles que só enrolam os alunos, qualquer coisa é motivo para faltar ou deixar de dar aula. Esses tipos de professor até têm muito conhecimento, porém parece que não gostam de trabalhar ou de se darem o trabalho de dar aula.

Quanto aos professores das disciplinas específicas, como linguística e língua portuguesa, atribuo nota oito e meio, pois, dentre quatro deles, dois foram muito bons, enquanto os outros **dois sempre deixavam a disciplina um pouco a desejar**. Dos professores de literatura, por exemplo, **poucos foram os que me estimulavam a estudar e a compreender a disciplina**. Por isso atribuo nota sete. Quanto aos professores **de língua inglesa foram poucos que me incentivaram e que até hoje me fazem gostar de estudar e buscar entender mais a língua**.

Esta fala também remete e reforça o que Celeste já havia revelado, pois se encontra aqui uma denúncia aos professores dessas disciplinas, bem como reforça a dificuldade encontrada pelos licenciandos em relação ao estudo da Língua Inglesa. Assim, se Esperança já trouxe da Educação Básica uma dificuldade sobre a Literatura, o curso a reforça, recalçando uma possibilidade de transgredir da dificuldade existente.

Em relação às disciplinas pedagógicas, também faz revelações acerca dos professores.

*Na minha opinião, a maioria dos professores da área pedagógica foram razoavelmente bons. **Souberam transmitir** o conhecimento e trabalhar bem **o conteúdo**. Realizamos **leituras** e discussões de várias **teorias pedagógicas**, porém acredito que para alguns ainda **é preciso relacionar** essas leituras **teorias à prática**. Isto quer dizer que alguns professores das disciplinas pedagógicas se limitavam muito às questões teóricas e faziam pouca relação com a prática escolar, acho que deveriam **mostrar como aquela teoria se aplica ao cotidiano** da atividade de um professor e de que forma ela pode contribuir ou não no processo de ensino-aprendizagem.*

Esperança revela que as disciplinas pedagógicas são ministradas, muitas das vezes, sem articulação/contextualização/sentido para a vivência futura no processo educativo. Sobre isso, podem-se evidenciar, por meio do modo de pensar da aluna, as nuances de uma concepção de docência que se pauta na racionalidade

técnica, a qual perpassa a prática docente dos formadores que ali ministram suas aulas.

Percebe-se que esse modo de pensar revela que há no curso uma “instância mantedora e multiplicadora privilegiada do modelo epistemológico que tem perpetuado essa ordem de coisas” (ATIHÉ, 2008, p. 57). Sendo esse modelo, o paradigma dominante, o qual está em crise e precisa ser superado pelo paradigma emergente. Para isso, é necessário:

[...] reconduzir o princípio organizador do conhecimento aos seus limites, essa contestação intenta ‘fazer com que as duas leituras paradigmáticas não mais se excluam reciprocamente’, o que é de suma importância compreender, mesmo porque não se trata de substituir um paradigma por outro, invertendo as polaridades numa outra radicalização, mas de possibilitar sua interação recursiva num terceiro modelo, complexo (ATIHÉ, 2008, p. 57).

Assim, as disciplinas não precisam deixar de existir ou serem trocadas por outras, ou ainda mudarem os professores que as ministram. Elas precisam ser reconduzidas aos seus limites, de modo que se reconheça que as disciplinas específicas não permitirão que o licenciando tenha a docência como base da sua identidade profissional, nem tampouco as disciplinas pedagógicas permitirão tal identidade, por isso elas precisam de uma interação recursiva, a partir da complexidade, a qual:

[...] coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares (MORIN, 2011, p.35)

Então, essa interação/recondução/reciprocidade permitirá a tão questionada/denunciada/almejada relação teoria e prática sonhada/desejada/sentida pelo modo de sentir da aluna Esperança, quanto a sua formação no curso de licenciatura em Letras.

Sobre o aprendizado adquirido nas disciplinas pedagógicas, a aluna coloca que se pautaram em:

*Discutir e participar da atualização do Projeto Político Pedagógico das escolas; promover o **planejamento de aulas e atividades**; as **metodologias e contribuições** de grandes estudiosos da educação: Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, entre outras atividades.*

Fica evidente na fala de Esperança que o aprendizado adquirido nas disciplinas pedagógicas pauta-se em práticas sem qualquer relação com as disciplinas específicas e/ou vice-versa. Todavia, sabe-se que é nessa relação em busca de um equilíbrio que é preciso pautar a formação do futuro professor, a qual contemple a problemática do processo educativo, uma vez que ele é um fenômeno incerto num mundo organizado pela desordem e o acaso. Então, não há como ser formado somente nos pressupostos da clareza/certeza/ordem é preciso uma convivência e interação com princípios contrários a esses (MORIN, 2010a).

Esperança revela em relação aos períodos de estágio, que os mesmos se constituem num momento em que se coloca:

*[...] em prática as **atividades que foram aprendidas nas disciplinas pedagógicas** podendo até [mesmo] aperfeiçoá-las. Penso que os estágios já poderiam ser ofertados, no mínimo, a partir do terceiro período, para que o **graduando já possa ter um contato mais íntimo com a profissão** que ele irá exercer futuramente, bem como saber se ele realmente tem aptidão e habilidade para lecionar e se tornar um **bom professor**.*

A fala evidencia mais uma vez a denúncia de que a relação teoria e prática ficam condicionadas ao momento do estágio, o que já foi revelado em outro momento na tessitura da pesquisa de campo.

Ao rememorar os eventos ocorridos durante o curso, evidencia que:

*A participação em evento é uma tarefa que depende muito mais do aluno do que do professor. Entendo que a participação em eventos é de grande valia para a troca de conhecimento e experiência entre alunos, professores e pesquisadores. **Penso que a universidade poderia apoiar e estimular muito mais os alunos das áreas humanas e sociais para divulgar seus trabalhos e pesquisas**, pois há muitos graduandos que já possuem um perfil de pesquisador que poderiam estar presentes em grandes eventos. Entretanto, muitos não têm condições suficientes para arcar com todas as despesas, ao sair do seu lugar para outro. Penso que poderia haver um programa eficiente para ajudar esses alunos e incentivar outros a desenvolver pesquisas e apresentá-las em eventos de grande porte, e assim contribuir para o desenvolvimento da Universidade como um todo.*

Ainda que a ideia sobre essa temática fosse em relação aos eventos numa tentativa de revelar se os mesmos discutem a docência, a fala de Esperança acaba por ir além, e traz a denúncia de que os alunos estão mais preocupados em divulgar suas pesquisas em diferentes eventos, do que realizar pesquisas que tenham como foco a compreensão crítica da realidade educativa, contribuindo para aumentar a capacidade de inovação e para fundamentar/nortear ações futuras enquanto professores.

A necessidade de inserir os licenciandos no processo de pesquisa possibilita que o futuro professor não só aprenda a desenvolver pesquisas e apresentá-las nos principais eventos da área, mas que incorpore a postura investigativa na sua prática docente. Isto porque a familiaridade com os processos e os produtos de pesquisa científica torna-se imprescindível na formação de professores após a aprovação e promulgação das Diretrizes Curriculares, a qual coloca em seu Art. 3º que “a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores para o exercício profissional específico”, e precisa considerar, dentre outros aspectos, “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002).

Esperança fala sobre as contribuições que a formação obtida na Licenciatura em Letras trará para atuar como professora na área de Língua Portuguesa. E, nesse momento revela que:

*Até aqui aprendi muito, mas penso que ainda há muito que aprender, e esse aprendizado eu só terei na prática quando estiver em sala de aula. Nós **aprendemos muita teoria sem colocá-la em prática** logo nos primeiros períodos do curso. Penso que é muito importante termos já esse contato desde os primeiros períodos para sabermos de fato se lecionar é o que queremos. Mas, posso dizer que as contribuições são muitas como: **o que devo ensinar em sala de aula e como ensinar; mostrar aos alunos que a língua portuguesa não se limita em apenas gramática e literatura**, pois é mais ampla do que imaginamos; **falar aos alunos de que há uma disciplina que nas escolas ainda é pouco explorada** e que pode ser trabalhada em conjunto com a língua portuguesa, **a linguística**. Enfim... são muitas contribuições que o curso de letras nos fornece, porém é preciso saber explorá-las muito bem para ser possível desenvolver um bom trabalho e assim se tornar um professor que, **além de saber trabalhar o conteúdo e transmitir conhecimento, saiba lidar com as adversidades do dia a dia que surgem em***

*sala de aula, colocando em práticas as teorias pedagógicas adquiridas durante o curso.*

Acredita-se que ser um bom professor para Esperança seria ultrapassar os limites das teorias, ou seja, dar sentido a elas, além de possibilitar uma compreensão da problemática que possam vir a existir em sala de aula. Todavia, relata, como é possível notar, que as contribuições estão numa polaridade, em que de um lado está o aprendizado da teoria, do outro as práticas, sendo que as mesmas não se relacionam. Aqui Esperança traz o seu modo de pensar o curso, por meio, mais uma vez, da denúncia do caráter teórico das disciplinas que cursou no decorrer de sua formação.

Esperança revela, mesmo nessa polarização, acreditar que o curso de licenciatura em Letras lhe possibilitará uma atuação como futura docente, e justifica dizendo que [...] *Eu gosto de ensinar e aprendi muito até aqui, mas é preciso que sempre haja aperfeiçoamento da parte do professor. Que ele busque estar sempre “atenado” com as inovações, mudanças e propostas da educação.*

A fala de Esperança evidencia a necessidade de uma formação que permita considerar as permanentes transformações que o mundo vive, pois essas transformações vão solicitar modos de agir diferentes. Assim, não reproduzir os modos de agir dos professores denunciados na fala de Esperança, onde os mesmos não dialogam/interagem/dão sentido às teorias ensinadas/estudadas, é importante para a transformação dos modos de ser e agir dos futuros professores.

Esperança em mais uma denúncia sobre a centralidade que o conteúdo específico assume diante de uma formação que deveria ter a docência como base da identidade profissional, relata que seu maior aprendizado no curso foi **entender o que é a linguística e quais as suas áreas de estudo**, pois, quando eu entrei na universidade, não sabia sinceramente que existia essa área e que ela fazia parte das Letras.

Sobre a Linguística, Esperança enfatiza ainda que a mesma se destaca entre as disciplinas que mais contribuiu para a sua formação.

*Até aqui, todas as disciplinas têm contribuído para a minha formação. No entanto, tenho uma **apreciação maior pela linguística**. Penso que pelo fato de não conhecê-la antes de entrar na Universidade e por ter tido bons professores (abre um parênteses para enfatizar que não foram todos) nessa área.*

Partindo do exposto, percebe-se a sobreposição da Linguística diante das outras disciplinas, tal como nas revelações de Celeste, assim não mais se adentrará nessa discussão, pelo motivo de já ter sido discutido na narrativa anterior. Todavia, vale ressaltar que é notável a falta de compreensão por parte dos licenciandos dos motivos reais do peso dessa área no curso de licenciatura em Letras. Resta dizer que se o objetivo da ênfase no estudo da Linguística no curso de Letras é com o propósito de habilitar para agir diante dos problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em transformação, ultrapassando o legado deixado pelo estudo centrado na gramática normativa, ousa-se em dizer que a Linguística sozinha não permitirá tal feito, pois de acordo com os ensinamentos de Morin suscitados por Barros sobre o isolamento das disciplinas, permite o entendimento de que:

Nenhuma [disciplina sozinha] é suficiente para dar conta da complexidade pela qual passa o mundo contemporâneo. Torna-se necessária uma ciência nova que leve em conta a junção dos saberes, o fim do isolamento das ciências, para que se chegue mais perto de uma totalidade do saber e de uma totalidade do ser humano (BARROS, 2008, p. 130).

O texto acima revela a necessidade de se repensar/integrar/relacionar a Linguística a outras disciplinas, a exemplo das pedagógicas, para que o conteúdo daquela torne-se vivo e tenha sentido para a formação dos licenciandos do curso de Letras.

Assim, após Esperança falar sobre seu entusiasmo acerca da sua disciplina favorita – a Linguística –, relata como se sente ao pensar que atuará futuramente como docente de Língua Portuguesa.

*Sinceramente, sinto grandes dúvidas e, também, uma indignação, pois todos nós sabemos como está a educação nos dias de hoje: professores mal remunerados, desrespeitados, falta de uma melhor estrutura física, pedagógica, entre outras barreiras que um professor hoje tem que enfrentar. Já lecionei Língua Portuguesa, Língua Inglesa e até Polivalência e senti de perto as dificuldades do dia a dia de um professor. E toda aquela idealização otimista de ser um professor foi frustrada. Eu digo e afirmo que gosto de ensinar, mas hoje eu já penso em atuar em outras áreas que o curso de Letras oferece, como, por exemplo, em redações jornalísticas com revisões de textos, edição, entre outras atividades. É triste, mas é o que hoje eu penso. **Quem sabe um dia eu mude minha opinião e exerça a profissão de professor.***

O relato de Esperança traz a denúncia da desvalorização do professor nestes dias, o que faz parte de uma longa e velha discussão, mas que até o momento foram poucas as conquistas e avanços. A aluna revela também sua idealização otimista acerca do ser professor, mas admite que as mazelas do processo educacional a deixaram frustrada, levando-a a pensar em desistir da docência e atuar numa outra área. Vale ressaltar que Esperança trabalha como revisora de texto Web e Impressos da assessoria de Comunicação da UFMA.

Esperança, ao falar do curso de Licenciatura em Letras, vai revelando alguns aspectos que para ela são fundamentais, como: a relação teoria-prática e as atitudes/posturas/práticas por parte de alguns professores, as quais acredita que são importantes e fundamentais para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Diante dessas revelações, Esperança se posiciona em vários momentos de forma crítica, em que traz à tona experiências que foram gratificantes ou não, porém de alguma forma está lhe possibilitando refletir significativamente sobre a docência para que não reproduza, enquanto futura professora, as marcas deixadas pelos professores que aqui são denunciados. Assim, a fala de Esperança revela também como são apreendidos os modos de pensar, sentir e agir no curso de Licenciatura em Letras da UFMA.

*[...] cada dia que estive estudando, e ainda continuo minha trajetória, ocorre uma transformação. A cada dia se constrói um novo saber, a cada dia é uma nova experiência, estamos sempre construindo e desconstruindo novos pontos de vistas, novos conceitos e novas concepções acerca da educação. Então, posso dizer que cada dia que passa acontece um marco em minha vida como estudante da área das Letras.*

Diante das revelações de Esperança, percebe-se sua crítica quanto à formação que recebe, a qual é desconexa da realidade do processo educacional, soma-se a isso sua indignação com as mazelas desse processo e o desprestígio do sistema com o professor. Todavia, ela percebe a necessidade de que a prática educativa escolar carece de professores que possibilite relações/conexões/sentido para aquilo que é estudado nas salas de aulas. Assim, temos a **esperança** de que **Esperança** mude sua opinião, para que seja essa professora que entende a docência como um estabelecimento de relações, conexões e sentido com o acaso, a

desordem e a ordem de um mundo que ao mesmo tempo organizado é multidimensional.

### Narrativa 3 – Anúnciação

O encontro com Anúnciação foi intermediado por outra aluna – Esperança –, pois o semestre 2012-1 e início do 2012-2 foram acometidos por uma greve que comprometeu o calendário das Universidades públicas federais brasileiras. Acabando por afetar o processo da pesquisa de campo deste estudo, sendo que dois contatos para as entrevistas foram feitos antes da greve, mas não foi possível realizar a entrevista com as mesmas. Assim, ao realizar o contato com Esperança foi possível a intermediação desta entrevista com dados anunciadores.

Anúnciação é uma moça simpática, de sorriso doce, alegre e de tamanha responsabilidade no limiar de seus 21 anos de idade. Prontificou-se em colaborar com a pesquisa sem maiores dificuldades, acreditando que seus resultados poderiam contribuir para a cultura formativa do curso de licenciatura em Letras da UFMA.

A docência ainda não faz parte de sua vida profissional, pois trabalha no mesmo local que Esperança, como revisora de texto Web e Impressos da assessoria de Comunicação da UFMA. Todavia sua fala não revela objeções acerca da atuação futura como docente.

Anúnciação fala primeiro de suas memórias de infância, tal como Esperança; porém com revelações das marcas de uma educação tradicional que iniciou no seio familiar.

*O início de minha alfabetização foi em casa mesmo, com um **ensino “decoreba”** que me deixava muito aflita quando não “acertava” ler as palavras, pois tinha que **voltar e ler tudo de novo** até ler da forma correta. Depois, ao entrar na escola, continuei sendo **exposta a um ensino extremamente tradicional**, decorando agora não mais as letras e palavras para aprender a ler, mas as regras gramaticais e cada vez mais ia achando que tudo **aquilo não serviria para nada** em minha vida.*

As marcas dessa educação tradicional continuaram na escola, relata Anúnciação, enfatizando o ensino de gramática daquela época. Sendo que o contexto em que iniciou seus estudos estava relacionado com a década de 90. Fora a época da nova LDB 9694/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais período que suscitou discussões a respeito de grandes debates acerca do novo modelo para educação escolarizada, bem como preocupações maiores com a formação de

professores no Brasil. Sobre essa realidade o Parecer nº 5/97 do Conselho Nacional de Educação, reconhece com objetividade e propriedade que:

[...] as atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, as leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividades escolar de que fala a Lei.

Percebe-se que o momento de transição de uma Lei – 5692/71 – para a outra – 9394/96 não transformou a prática escolar, da qual fez parte o início da escolarização formal de Anunciação. Assim, acredita-se que isso se deva ao fato de não ser possível uma reequilibração dos contrários – velho/novo – logo de imediato, pois de acordo com Pitta (2005, p. 37) “a reequilibração social é aquela que ocorre de uma geração para outra, a cada “geração de 36 anos”, opondo-se à precedente (“uma pedagogia expulsa a outra”). Trata-se do equilíbrio sócio-histórico de uma sociedade”.

Mesmo iniciando seus primeiros passos numa vida escolar de ritos/marcas/costumes/modos tradicionais, Anunciação revela seu encontro com um novo limiar, o qual contribuiu para sua decisão em optar pelo curso de Licenciatura em Letras.

*Quando cheguei ao Ensino Médio, **meus professores** eram bem diferentes. **Eles procuravam** em suas aulas trabalhar a **contextualização em sala de aula**, mostrar como a língua se adapta à vida social por meio das diferentes linguagens que existem. Também **me apaixonei pela Literatura**, ao descobrir que ela tem uma relação estreita com a história humana. **Passei a ver que o estudo de línguas e linguagens tinha alguma coisa de especial.***

A fala de Anunciação rememora seu encontro decisório com o Curso de Letras, mostrando uma harmonização das vivências contraditórias do início de sua escolarização com as do Ensino Médio, as quais se situam em polos opostos que se harmonizam numa “razão sensível”, tais como: professores tradicionais- professores diferentes, “decoreba”-contextualização, gramática-língua social, ódio-paixão, razão-descoberta e novo-velho. Percebe-se sua “razão sensível” no momento em que os dizeres de Bachelard (1997, p. 192) explicam que “as imagens literárias

corretamente dinamizadas dinamizam o leitor; determinam nas almas consonantes uma espécie de higiene física da leitura, uma ginástica imaginativa, uma ginástica dos centros nervosos”. Dessa forma, acredita-se que o encantamento de Anunciação pela área literária deve-se por que “a Literatura apresenta uma realidade transfigurada pela imaginação. Nesse real esgarçado jazem imagens que devem surpreender pela novidade, levando o leitor a fruir dessa beleza e a mergulhar no *èlan* da criação artística” (FERREIRA, 2008, p. 116).

O encantamento de Anunciação é ainda mais notório quando fala das dificuldades, preconceitos, contradições, dentre outros aspectos que a Literatura sofre seja nas escolas, no meio acadêmico ou pelos leitores da sociedade em geral. Fazendo com que sua fala revele a necessidade de se repensar o ensino de Literatura, ou nos dizeres de Morin (2010b), necessitando de uma reforma do pensamento, pois Anunciação revela que:

*Penso que **o ensino de Literatura precisa mudar**. [...] É preciso que exista uma forma de incentivar as pessoas a **verem a Literatura como algo prazeroso**, que muito pode contribuir para nossa formação enquanto pessoa, acadêmicos, profissionais, [...]. Sem ignorar, é claro, a visão crítica sobre **o que se lê e os aspectos sociais que existe por trás da leitura literária**, porém, sem fazer disso uma tarefa cansativa que pretende “adivinhar” os pensamentos do autor.*

Assim, o pensamento de Anunciação acerca do contexto literário em que se vive encontra coerência com os ensinamentos de Bachelard (1997), pois é necessário ver a Literatura além da objetividade dos fatos, de maneira que sejam superados os problemas simplistas da mera descrição.

Anunciação traz reflexões sobre a realização dessa mudança no ensino de Literatura, remetendo ao entendimento de que é necessário começar pela formação literária recebida na Universidade. Todavia revela que há alguns percalços/obstáculos/dificuldades que, de certa forma, impossibilitam esse caminho, pois deixa claro que:

*Alguns professores são altamente **academicistas e não aceitam muito bem nossas opiniões**, sendo que muitas vezes, em provas e outros trabalhos escritos, **não aceitam nossas respostas**. Temos que dizer o que eles desejam ouvir! Por outro lado, ainda **existem professores dinâmicos**, que nos escutam e **levam em consideração nossos pontos de vista** nas discussões (ênfatisa*

*que existem bem poucos que fazem isso). [E] os professores das disciplinas pedagógicas, esses são mais tranquilos, pois em alguns momentos, são eles mesmos que até nos proporcionam um contato direto com a realidade escolar, contribuindo para uma visão mais crítica e real da nossa profissão. Aprendi sobre os vários estudos de pesquisadores pedagógicos, tais como Paulo Freire, Skinner, John Dewey, e outros... aprimorando muito meus conhecimentos sobre a “arte” de ensinar, bem como seus prós e seus contras. Esses estudos também me ajudaram muito a ter uma visão mais ampla da realidade do processo educacional que iremos encontrar quando assumir uma sala de aula.*

A fala de Anunciação revela o que os questionários e as duas outras narrativas já denunciaram: uma formação diretiva por parte dos professores formadores. O “perigo” dessa prática está na reprodução da mesma pelos licenciandos enquanto futuros professores, pois ao considerar o “trajeto antropológico” de Durand (2002) isso pode ocorrer, uma vez que esses licenciandos ao articularem o biopsíquico com o sociocultural vivenciado na cultura formativa do curso de licenciatura em Letras essa reprodução pode ser impregnada nos seus modos de pensar, sentir e agir sobre a docência.

No entanto, essa mesma fala evidencia a prática docente dos professores formadores da área pedagógica com mais sentido, pois segundo Anunciação são eles que permitem um maior contato com a realidade escolar.

Ao continuar falando do seu processo de formação inicial, Anunciação faz algumas revelações angustiantes sobre os períodos e momentos avaliativos, os quais são compostos por avaliações, trabalhos, seminários, dentre outros. Sendo que esses momentos reforçam as ideias-força já encontradas sobre a prática docente dos professores formadores.

*Avaliações e trabalhos, principalmente escritos, são um tanto “traumatizantes”, pois geralmente os professores querem que a gente diga apenas as ideias que lhes agradam, podendo receber notas baixas, caso façamos o contrário.*

Anunciação na sua consciência coerente traz críticas à cultura formativa na qual está inserida. Relata que faz parte de um processo onde os alunos em certos momentos nas salas de aulas são meros receptores dos conteúdos de ensino, como bem coloca Freire (1993), fazendo-se necessário como ela mesma fala: *um ensino pautado na humanização. [pois] É preciso que o professor veja o educando como*

*um ser humano que também tem suas opiniões e visões de mundo.* Anúnciação revela uma necessidade que Morin (2006, p. 55) anuncia nos Sete Saberes da Educação, ao colocar que:

[...] cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as suas esferas.

Dessa forma, ao se pensar numa educação mais humana, ter-se-á uma prática educacional que irá permitir maior expressão de ação, ou seja, se desenvolverá uma educação para além dos muros escolares, não havendo mais sentido para a concepção bancária do ato de ensinar, tal como revela a fala de Anúnciação.

Mesmo diante dessas críticas anunciadas, sua fala permite perceber que houve contribuições da formação recebida no curso de licenciatura em Letras, sendo válido ressaltar que, quando fala dos professores, ela não generaliza e ressalta que alguns foram relevantes em vários momentos da sua formação, seja nos momentos de orientação de pesquisas realizadas, nos momentos de aulas ou na aproximação com a realidade escolar. Acredita que a formação adquirida contribuirá para que possa atuar como futura professora e exercer a docência como é colocado por ela.

[...] Apesar dos “probleminhas” que encontramos, é possível, sim, **exercer nossa docência, pois depende também dos nossos esforços e de nossa disponibilidade.** Nosso curso é muito importante para ampliar nossa visão com relação ao ensino de gramática. **O preconceito linguístico é muito discutido e criticado em sala, nos remetendo ao fato de que a língua é heterogênea e é constituída de muitos fatores, como as variações linguísticas. Por outro lado, o curso não nos ajuda muito no ensino de literatura, pois não incentiva a leitura prazerosa e sim “análises teóricas” sobre o que o autor queria dizer no livro.**

Anunciação revela que é possível o exercício da docência e argumenta sobre seu aprendizado sobre a Linguística, remetendo à ideia de que isso possibilitará uma melhor atuação, visto compreender e destacar a importância que esses estudos linguísticos têm diante das variações linguísticas existentes no contexto escolar. Além disso, percebe-se em vários momentos de sua fala seu apreço por tal área, sendo que até pesquisa nessa área já realizou, reportando à ideia de que a concepção que têm da Linguística fará parte da sua prática docente. Visto que faz parte do seu modo de pensar e sentir, por meio da formação linguística que veio recebendo na cultura formativa do curso, o que conseqüentemente fará parte do seu modo de agir enquanto futuro/a professor/a.

Todavia remete à ideia da frágil formação que obteve na área da Literatura – sua paixão – revelando que possivelmente terá dificuldade no momento do ensino da mesma. Denuncia que essa formação é pautada em considerações primeiras acerca da Literatura, diria os ensinamentos bachelardianos.

No início da entrevista Anunciação revela sua paixão pela Literatura, assim como o modo como passou a ver a área de língua e linguagem, a qual era permeada por algo especial. Assim, chegando ao final do curso, ela coloca que continuou a crescer nessa área. Isto é revelado ao falar sobre o maior aprendizado que o curso possibilitou.

*Particularmente, posso dizer que possibilitou meu crescimento enquanto pessoa. Também **augmentou o meu gosto pelo estudo de línguas**, abrindo a minha mente para diversos aspectos, como o de que a comunicação é inerente ao ser humano e que, por isso, se adapta às suas condições.*

Percebe-se, por meio de vários fragmentos carregados de semantismo e repetições, que seu gosto pelo estudo de línguas é notavelmente claro, pois estuda a linguística pós-estruturalista. Dito de outra forma, Anunciação revela no seu modo de pensar e sentir a cultura formativa do curso de Letras, a qual se baseia nos estudos da linguagem numa abordagem que tenta transgredir das lacunas deixadas, a exemplo da concepção tradicional da gramática normativa, a qual “ao longo dos séculos, os defensores dessa concepção tradicional isolaram a língua, retiraram a língua da vida social, colocaram numa redoma, onde deveria ser mantida intacta, “pura” e preservada da “contaminação” dos “ignorantes” (BAGNO, 2012, p.23). Percebe-se que é por esse motivo que Anunciação coloca a Linguística como a

disciplina que mais contribuiu para sua formação, pois a mesma considera a fala/as expressões do indivíduo como inerente ao contexto em que vive, ou seja, a sua diversidade cultural.

Dessa forma, acredita-se que a linguística, na cultura formativa do curso de Licenciatura em Letras, pauta-se numa tentativa de harmonização dos contrários, pois se encontra numa polaridade entre: norma-normativa/certo-errado/culto-inculto/separação-união.

A prática futura de Anúnciação como professora é revelada de maneira plural, porém de maneira harmônica, pois acredita que a realidade educacional é complexa. Sendo assim, essa realidade irá requerer por parte do professor habilidades diversas, para que se consiga o ensinar e aprender da melhor forma possível. Diante disso, Anúnciação revela que, na sua futura atuação como docente, sentirá.

***Medo**, pelo fato da maioria das pessoas hoje em dia serem violentas, o que reflete no seu comportamento dentro e fora da escola. **Prazer**, pois considero muito especial a troca de conhecimentos entre educando e professor. **E preocupação**, por achar que eu talvez não seja uma professora tão boa assim, podendo não ajudar meus educandos no que eles realmente precisam.*

Assim, o medo, o prazer e a preocupação constituirão a prática docente de Anúnciação. Percebe-se nessas ideias uma contrariedade, porém elas se completam, pois ao mesmo tempo em que sente medo do ambiente escolar, os momentos prazerosos serão possíveis na certeza de que a realização de uma educação humana traga resultados positivos. Todavia, sempre estará preocupada se está sendo uma boa professora, pois, ser tal professora que deseja, é difícil diante da complexidade do mundo. Necessitando de uma prática docente que responda:

[...] às solicitações de um mundo pós-moderno, [o qual] tem-se delineado por parte dos educadores, preocupação em construir um modelo pedagógico com as seguintes categorias: respeito do indivíduo imerso na comunidade, atenção para com a diversidade cultural, atenção para o nível simbólico da expressão, utilização de novas lógicas para a compreensão do real (PITTA, 2010, p. 149).

Dessa forma, as considerações desta autora, ao falar da preocupação de educadores que têm se dedicado na realização de estudos que buscam contribuir

para que a educação trilhe novos caminhos, traz algumas reflexões para transformar as preocupações de Anunciação no sonho de uma Educação mais humana e sensível.

Ao lembrar sobre os acontecimentos que marcaram a trajetória acadêmica enquanto estudante de Letras dentre aulas, trabalhos, participações nas Jornadas, Seminários, Encontros, Semanas de Letras, Encontros Regionais e Nacionais dos Estudantes de Letras, dentre outros, houve um que veio marcar a trajetória acadêmica de Anunciação – a participação num congresso.

Nesse congresso houveram discussões na área da linguagem, mais precisamente os interessados em discutir a Dialectologia e Sociolinguística, o qual teve como tema a "Diversidade Linguística e Políticas de Ensino", o que acaba chamando atenção, pois a fala de Anunciação revela uma relação da teoria-prática. É válido ressaltar que Anunciação apresentou um trabalho na modalidade painel, o qual tinha como preocupação [...] *o conhecimento de uma comunidade, fazendo-se necessário o estudo de sua língua, que está intimamente relacionada com o contexto cultural [...] o estudo era uma investigação do universo linguístico cultural de uma comunidade da Ilha de São Luís [...]*, porém percebe-se que não há relação com ensino, aprendizagem ou outra relação com a educação.

Anunciação coloca que esse congresso contou com vários estudiosos de renomes nacionais e internacionais, sendo realizado com uma vasta programação, tais como: conferências, mesas-redondas, minicursos, comunicações e painéis, bem como lançamentos de livros, revistas e atividades culturais muito ricas. Assim, relata essa marca de sua vida acadêmica e como futura profissional ao colocar que:

*[...] as participações em eventos são de grande proveito, pois nos proporcionam contato com outros trabalhos e pesquisas, bem como a exposição dos nossos.*

*A viagem para participar do evento II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística – CIDS, que foi realizado em Belém - PA. Foi um momento muito importante para mim, pois tive contato com uma cultura muito diferente da minha, também pude ter contato com outra realidade acadêmica, bem como outras pesquisas na área de linguística. Também **foi gratificante assistir a uma palestra de Marcos Bagno, escritor que marcou minha formação enquanto professora de Língua Portuguesa.***

As revelações de Anunciação são permeadas de crítica e reflexões sobre os problemas e dificuldades existentes no curso de licenciatura em Letras,

juntamente com seu posicionamento acerca do que entende por ser docente. Assim, percebem-se diante do semantismo/das repetições aqui encontradas, que Anunciação poderá futuramente, como professora, realizar uma prática docente harmônica. Sendo que esta se insere numa simbologia mística do regime noturno, pois “a estrutura mística do imaginário, diante da angústia existencial e da morte, vai, pois, negar suas existências e vai criar um mundo em harmonia [...]” (PITTA, 2005, p. 33). Dessa forma, é nesse simbolismo que Anunciação anuncia sua futura prática docente, revelando também as sombras do sentido da docência que a “luz incandescente” não permitia ver, pois fica ainda mais clara a relação ensino de gramática – centralidade da linguística – fragilidade no ensino de Literatura, permitindo reforçar o entendimento que a linguística tem uma ênfase maior na formação dos licenciandos.

### 5.3 Relatos escritos

Era março de 2012 quando os alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFMA iniciaram uma importante etapa de sua formação inicial como futuros professores de Língua Portuguesa, Literatura e/ou Língua Inglesa, seria a vivência no Estágio Supervisionado. Nesse mesmo período foram intensificados os contatos da pesquisadora com o grupo em estudo, sendo possível observar momentos, como a regência das “microaulas”, as quais se constituem num formato de “treinamento intensivo”, conforme a Coordenação do Estágio do curso de Licenciatura em Letras, observado no último encontro do estágio, quando da entrega dos relatórios de Estágio.

Nesse sentido, na introdução de um dos relatórios de estágio, a fala de um dos licenciandos/estagiários na escuta de Selma Garrido Pimenta (estudiosa da área de formação de professores no Brasil, bem como da área de estágio) revela o sentido do estágio para formação docente, ao colocar que:

*O estágio supervisionado é uma atividade de extrema importância na formação inicial do professor, visando ao aprimoramento da aprendizagem, a profissionalização e o crescimento intelectual do acadêmico. É o momento em que o graduando de Licenciatura vivencia diversas situações do contexto escolar e estabelece a relação teoria/prática baseado no princípio metodológico de desenvolvimento de competências profissionais, que implica utilizar*

*conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal.*

Partindo do exposto, observa-se a orientação teórica, bem como o sentido que o momento do Estágio representa para aquele licenciando, porém alguns relatos no decorrer dos relatórios trazem à tona alguns equívocos, a exemplo, do detalhamento das etapas do Estágio e suas respectivas cargas horárias:

*Carga horária do Estágio de Língua Portuguesa: 90 horas.*

*1ª ETAPA: Introdução às **Diretrizes para a prática de Ensino, Planejamento e elaboração dos cronogramas de estágio, planejamento e Elaboração do calendário para a 2ª etapa do estágio/treinamento intensivo e reunião com o Coordenador de Curso** – 6h;*

*2ª ETAPA: **Treinamento Intensivo** – ministração de aulas simuladas em Língua Portuguesa – 36h;*

*3ª ETAPA: **Direção de sala de aula** – visita à escola-campo e reunião para apresentação do professor estagiário à comunidade escolar, observação de aulas na escola-campo, planejamento didático e ministração de aulas de Língua Portuguesa – 48h.*

É possível perceber que o início do Estágio, tanto nesse relato, como em conversas realizadas com os professores, alunos e diante das observações obtidas, nota-se uma preocupação com um planejamento técnico-burocrático, próprio do paradigma dominante de uma concepção de docência pautada na racionalidade técnica. Além disso, a segunda etapa demarca mais ainda essa concepção ao denominar de **treinamento intensivo**, constituindo-se em treinamentos para o exercício da docência. Como bem explicita a transposição abaixo:

*Após a **divisão** [dos grupos], partiu-se para a apresentação das aulas referentes aos **treinamentos intensivos**.*

*O **treinamento intensivo** iniciou-se no dia 15 de março de 2012 ainda **com alguns ajustes** a serem resolvidos para o início dessa unidade (2ª etapa). [...] Dali a poucas semanas teríamos que começar **as direções em sala de aula**.*

*[É como se fosse uma] **simulação das aulas** que eles ministrarão aos alunos na escola, com isso eles poderão **aperfeiçoar** o exercício futuro da prática docente.*

*As aulas todas foram ministradas do período de 15 de março a 27 de abril de 2012, pois já não havia tempo para estender mais o prazo do **treinamento intensivo**.*

*[Seria uma espécie de] [...] **treinamento didático** entre os próprios acadêmicos, realizada na Universidade, com o objetivo de **prepará-los** para a prática de ensino em sala de aula [...].*

*[...] o **treinamento intensivo** foi de grande importância, pois pode trazer mais segurança para as futuras ministrações [...].*

*Esta etapa foi rica em reflexões sobre planejamento e prática didática. As contribuições e sugestões dadas pelos colegas e pela professora ao final de cada aula foram valiosas na preparação para a regência real em sala de aula.*

*Foi de grande valor cada aula apresentada, pois, assim podem-se aprender questões valorosas sobre “o saber-fazer”, ou seja, os procedimentos e metodologia propícios assim como a elaboração e orientação sobre o Plano de Aula.*

Conforme exposto, percebe-se que os escritos encontrados no relatório remetem que esse **treinamento intensivo** constitui as chamadas “microaulas”, as quais eram ministradas no formato de uma aula de 30 (trinta) minutos, com a apresentação de um plano de aula, o qual era entregue a professora-supervisora do Estágio, onde a mesma o corrigia, assim como também realizava uma avaliação ao final das “microaulas”, tendo por base o domínio do conteúdo ministrado e as estratégias utilizadas ao trabalhar o conteúdo.

Tendo por base a vivência acadêmica e profissional de professores formadores, percebe-se essa prática em muitos momentos de Estágios na formação inicial do professor. Acredita-se que essa prática é resultante do legado que as determinações do Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação colocavam em relação à prática para a Habilitação Magistério, determinando que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a **Metodologia responder** às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia.

Todavia, de acordo com Pimenta (2006), esse Parecer trouxe desconforto aos professores e futuros professores da época, onde os mesmos exigiram mudanças no curso, bem como nos momentos de Estágio. Isto porque nesse momento era empregada técnica, tal como a realização de atividades de “microensino”, a exemplo das “microaulas” no Estágio Supervisionado do curso de Letras. O emprego dessa técnica no desenvolvimento dessa atividade dava-se por acreditar que:

Partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o micro ensino cria situações experimentais para

que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino. (PIMENTA, 2006, p.53)

Nesse sentido, percebe-se que havia um entendimento que por meio dessa atividade conseguia-se treinar/habilitar/preparar o futuro professor para a realidade de uma sala de aula. Isso é possível perceber na fala dos licenciandos/estagiários no momento em que escrevem seus relatórios, acredita-se também que se deve à reprodução da fala da Coordenação do Estágio, pois, como já foi dito, isso foi observado em seu discurso. Sobre essa percepção a mesma autora destaca que “[...] o entendimento da prática presente nas experiências de micro ensino é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente” (PIMENTA, 2006, p.55).

Partido dessa perspectiva, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo acreditam que quanto mais houver treinamentos e atividades experimentais que considerem determinadas habilidades essenciais para ser um professor, mais o curso estará atendendo ao seu objetivo – formar professores.

Dessa forma, é possível perceber, nesse direcionamento metodológico, a ênfase/a marca/a presença da técnica na formação profissional do professor. Marcado por um pensamento racional/fragmentado/diurno, que é passível ao “erro e falsidade” (DURAND, 2002), onde o mais importante é o fazer sem criticidade/sensibilidade/reflexão/ conciliação/harmonização das ambiguidades existentes no processo de ensinar e aprender. Para que seja possível uma formação do professor que tenha a docência como a base de sua identidade profissional, porém acredita-se que com treinos essa identidade não se alcança, se outros aspectos – diga-se de passagem: maiores – não foram considerados, tais como: relação teoria e prática, contextualização, interdisciplinaridade em busca de uma transdisciplinaridade, dentre outros, para possibilitar uma “reequilíbrio das ambiguidades” (DURAND, 2002) que o futuro professor irá encontrar no processo educativo.

Na segunda etapa do Estágio foram realizadas as observações na escola, *locus* de seu desenvolvimento. Sobre esse momento os licenciandos/estagiários relatam em seus escritos que:

*A observação das aulas se constitui um momento de essencial importância para que se **conheça melhor a turma** em que vamos trabalhar.*

*Esta etapa não é só importante para vermos o comportamento do professor, de como ele se porta em relação às aulas e no tratamento com os alunos, mas também como os alunos se relacionam entre si, com o professor e com a Escola.*

*O período de observação das aulas é de crucial importância para que se perceba **como e quando agir**. [...] Conhecer a turma também ajuda na elaboração dos planos de aula: é possível prever o que levará mais tempo, o que deve ser reforçado...*

*Durante a observação foram **preenchidas fichas** de observação, para que se pudesse fazer a **verificação dos procedimentos** da professora em sala de aula.*

*Por meio da observação das aulas ministradas pelo **supervisor técnico** [...], tivemos a oportunidade de nos familiarizarmos com a prática didática do professor, a dinâmica da turma e **identificarmos algumas dificuldades que teríamos que lidar** [...].*

É possível perceber nessas falas a presença de preocupações relacionadas às técnicas/instrumentos/tradições do processo educacional. A observação realizada seria uma maneira de “amenizar” a entrada brusca dos estagiários em sala de aula, pois os mesmos, diante da mudança de espaço e cultura, encontram-se numa agitação e no fervilhar de uma ansiedade que sob a “repugnância primitiva diante da agitação racionaliza-se [...]” (DURAND, 2002, p. 74). Assim, seria necessário que os estagiários conhecessem e se deparassem com o, até antes, acaso/desconhecido/trevas, pois os envolvidos no estágio acreditam que quanto mais se conhecer os procedimentos do processo educativo, maior será a possibilidade da “ascensão de elevação” (DURAND, 2002, p. 127) para saber **como e quando agir**.

Nesse entendimento, é válido dizer que o contexto escolar de hoje a técnica/a forma/o método isoladamente não permite a compreensão do ensinar e aprender nas escolas. Para que essas observações tivessem sentido precisariam balizar as aulas ministradas no Estágio, de maneira que os estagiários memorassem interdisciplinarmente os conhecimentos disciplinares adquiridos no decorrer de sua formação, dando sentido e balizamento teórico para aqueles problemas encontrados. Sendo assim, a prática pedagógica estaria transgredindo do mero fazer prático, permitindo uma transcendência das teorias pedagógicas e específicas da área de Letras para a construção de um verdadeiro “fazer” docente.

A outra etapa do estágio foi constituída pelas chamadas **direções de sala**, a qual pode ser compreendida como o momento em que os licenciandos ministram suas aulas na realidade de uma sala de aula. Este momento é muito

esperado, ritualizado por meio de reuniões, normas, instrumentos, técnicas e orientações que devem ser seguidas para uma “direção eficaz”. Isto é que revelam os trechos a seguir:

*A **Direção de sala de aula** iniciou no dia 08 de maio de 2012 com aula de interpretação e produção textual da Unidade II do **livro didático**: A aula na turma foi sobre leitura, discussões e atividades complementares sobre **o texto**. O restante das regências e atividades complementares está discriminado abaixo [não se listou]. No período de regência, ministrei aulas com exposição oral dialogada com a utilização de jornais, conteúdos em xerox de um **livro didático** adotado pela escola, material extraído da internet, **gramática**, quadro branco, pincel e apagador. As aulas foram dadas com base no **livro didático** adotado pela escola, e também pela **gramática que nós levávamos como apoio** [...]. [...] e para **fixar o conteúdo** fazíamos a atividade em sala. As **atividades de fixação** eram sempre realizadas após o término de cada aula [...]. Quase sempre consegui desenvolver o que havia planejado sem maiores dificuldades de percurso: **era comum concluir a aula dentro do horário estabelecido** e tendo feito as atividades por mim planejadas. [...] pudemos **pôr em prática os conhecimentos** adquiridos ao longo da graduação [...].*

Neste momento, pode-se perceber que as ideias-força reveladas na análise dos questionários e nas narrativas, aqui se repetem, pois a imagem do livro é constante na escrita do relatório, o que possibilita uma transposição do valor do livro didático nas aulas ministradas, pois na maioria dos relatórios se percebe que o livro é utilizado nas aulas ministradas. Como já fora visto, a imagem do livro remete à razão/cientificidade/conhecimento, próprias do diurno durandiano, o que coaduna com uma centralização do conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, quando se relaciona ao estudo da gramática.

A escrita presente nos relatórios revelam algumas problemáticas existentes no ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula. São situações de ordem de comportamento, estrutura, domínio de conteúdo e dificuldades de aprendizagem, tal como explicitado abaixo:

*[...] a maior dificuldade enfrentada por todos estava relacionada ao comportamento dos alunos, o que dificultava o desenvolvimento de todo o **trabalho planejado**.*

[...] à questão da **leitura e escrita**. [...] A sala era desproporcional à quantidade de alunos, possuía pouca ventilação e pouca iluminação. Eram 49 alunos em uma sala que não tinha ventilação suficiente (os ventiladores não funcionavam) e alguns tinham que ficar posicionados inadequadamente para se sentirem aliviados.

[...] a **má infraestrutura** das salas de aula [...].

Era difícil **concluir um assunto** em um só dia.

[...] a **dificuldade maior** enfrentada por todos estava relacionada ao **comportamento dos alunos** [...].

De acordo com os alunos, eles **não gostavam mais de gramática** por não gostarem do professor.

Muitos alunos que **não gostam de estudar gramática** justificam sua falta de interesse por pensarem ser **desnecessária** no dia a dia.

Também percebi que eles tinham dificuldades em assuntos que já deveriam **ter dominado**.

[...] pude perceber que são os alunos que **não se esforçam** para aprender o assunto.

[...] o **fator que mais nos preocupou foi a questão do livro didático** [...] embora seja **um livro** de Língua Portuguesa este traz somente textos, e nenhum outro tipo de explicação, conceito, ou qualquer **noção de Gramática**.

Os problemas relatados em sua maioria reforçam a ideia-força do conteudismo presente no estudo da gramática, o que também vai reforçar a ideia anterior das observações serem meramente instrumentais, pois listaram/observaram/identificaram os problemas, mas não houve crítica/reflexão/sensibilidade para que fosse possível “harmonizar os contrários, mantendo entre eles uma dialética que salvasse as distinções e oposições, e propor um caminhar histórico e progressista” (PITTA, 2005, p. 36) no *locus* de realização do estágio.

A necessidade de propor esse caminhar é revelado num dos relatórios, quando um dos licenciandos fala sobre as dificuldades dos alunos da escola:

*o ensino de Língua Portuguesa desvinculado da realidade torna-se algo maçante para o aluno, tornando-se mais difícil para os alunos estabelecerem conexões com sua própria realidade e, portanto, tornando-se menos atraente.[Outro licenciando chega a sugerir ações para transformar a realidade, como]: Os alunos poderiam participar de olimpíadas ou gincanas de Português. Alguma atividade voltada para a leitura, mas que saísse imediato do papel.*

Aqui se percebe uma atitude progressista diante esse tempo angustiante na vivência do estágio, onde percebe/apresenta certa sensibilidade para agir diante das necessidades encontradas, ainda que não fique evidente sua lembrança

transcendente dos conhecimentos adquiridos no curso (DURAND, 2002; PIMENTA, 2006).

As ideias do fazer técnico e uma busca pelo reequilíbrio numa harmonização dos contrários são reveladas em alguns momentos da escrita dos relatórios quando os alunos relatam com mais detalhes as aulas ministradas durante o estágio realizado.

***A primeira aula*** foi de leitura e interpretação de texto, com o tema amizade, **utilizamos o texto “A turma” do próprio livro da classe**, objetivando conhecer aos alunos e proporcionar a interação e participação em sala de aula. **O assunto agradou a todos** os alunos, e ainda serviu para discussão sobre as chamadas “panelinhas” (grupos fechados de amigos), e também da utilização de **códigos e gírias** que marcam um determinado grupo. Utilizamos **como recursos o quadro, pincel, material xerocopiado e o próprio livro didático**.

Primeiramente **li o texto**, e em seguida fui fazendo os devidos comentários acerca do texto. Logo em seguida, fiz algumas **anotações no quadro** mostrando os **conceitos e exemplos** do conteúdo da aula e depois **fiz a devida explicação**, assim que percebi que os alunos compreenderam o conteúdo, dei a eles a **atividade de fixação**. Depois que responderam o conteúdo, chamei alguns para que a **correção** fosse feita no quadro.

A aula do dia 10/05 foi sobre **gramática**: termos integrantes e acessórios da oração. Mais uma vez a **aula foi dialogada, e escrita no quadro**, para a melhor explicação para os alunos, pegamos o conteúdo da **nossa gramática**, pois este **conteúdo do livro** era muito fraco. Em seguida depois das devidas explicações, fizemos uma atividade e corrigimos na sala.

No dia 01/06 a aula foi sobre **produção textual** sobre texto informativo, fizemos as devidas explicações após **escrevermos no quadro**, os alunos tiraram as dúvidas e em seguida pedimos como atividade para casa que os alunos **criassem um anúncio informativo**, a partir dos conceitos adquiridos na aula e também que respondessem a atividade de interpretação do **texto informativo presente no livro**.

05 de junho de 2012: a aula de **interpretação e produção** textual da unidade II do **livro didático**. Os alunos trabalharam em equipe na **construção de um texto** com a linguagem da turma.

No dia 08/06 a aula foi sobre **gramática**: complemento nominal, como sempre fazíamos as anotações no quadro, em seguida explicávamos, e para **fixar o conteúdo** fazíamos a atividade em sala.

*Como **observamos** que a maioria dos assuntos ministrados em sala de **aula só diziam respeito à Gramática Normativa**, levamos então uma proposta de aula para a professora, que acatou sem objeção, e como seria o último dia de aula tanto para os estagiários quanto para os alunos que estavam entrando de férias, **preparamos uma aula** sobre Gêneros Textuais, e **para entrarmos na realidade do aluno** e fazer um contraste entre o antigo e o atual, falamos sobre o gênero carta pessoal e o e-mail, nesta aula pudemos mostrar a evolução na forma de se comunicar e a praticidade que a tecnologia tem nos oferecido, porém não deixamos de ressaltar a importância da carta e suas peculiaridades, **ainda falamos da linguagem abordada**, cada gênero e a variação desta. Como atividade para esta aula, propomos aos alunos que estes escolhessem um amigo para que pudessem **mandar uma carta** pessoal. Assim tivemos uma aula interativa.*

Percebe-se nessas aulas que algumas ainda são presas a instrumentos técnicos: exercício de fixação, quadro, livro didático, conteúdo, gramática, explicações, conceitos, etc.. Outras, as teorias, a exemplo da Linguística, já fazem sentido e tomam corpo na prática pedagógica dos licenciandos/estagiários, em que pode ser percebido na tentativa de “harmonizar os contrários” (DURAND, 2002): livros didáticos - textos livres, gramática - língua falada, ciência – criação, novo – velho, disciplina – indisciplina, tradicional – inovador, dentre outros. Poder-se-ia aqui fazer uma relação diante da observação desse contexto, sobre a crise paradigmática que vem passando a ciência, a educação e a formação de professores. Uma crise que vem tentando superar, não polarizando, mas harmonizando a ordem-desordem, realidade-acaso, separação-relação, dentre outros, para que se compreenda a realidade vivida no processo educacional (MORIN, 2011).

Ao realizar as considerações finais do estágio supervisionado, os licenciandos colocam que:

*De modo geral, a disciplina **Estágio Curricular** de Língua Portuguesa e suas propostas **estão em harmonia com todas as disciplinas pedagógicas** oferecidas pelo curso de Letras.*

*Em meio às tantas dificuldades enfrentadas durante o período de regência, considero a experiência de extrema valia para minha prática docente. A vivência que eu não tinha na área de docência obtive no estágio.*

*[...] é um **processo bastante complicado**, principalmente no que diz respeito **aos documentos que temos que entregar**, os planejamentos, os planos de aula, enfim, todos **esses aspectos tornam essa fase de estágio algo bem burocrático** [...].*

*Ao fim desse estágio, concluo que tive boas experiências e apesar de tudo, os lucros foram maiores que as adversidades.*

*Assim, podemos afirmar que essa vivência nos proporcionou uma **visão mais realistas acerca do que encontraremos após nossa***

*formação, bem como nos instiga a buscar meios de melhorar o modo que se tem feito educação [...].*

De um modo geral, os relatórios revelam que, se não fosse o lado burocrático do Estágio, a relevância para a formação seria melhor, pois como foi possível perceber há muita preocupação com o cumprimento da carga horária, o preenchimento de fichas, habilidades técnicas para o exercício profissional, dentre outros. No entanto, o verdadeiro sentido do estágio está na *oportunidade que o graduando tem de conhecer a realidade escolar e confrontar ou pôr em prática todas as teorias a ele apresentadas durante o curso* (Fala retirada de um relatório do estágio). Partindo desse pressuposto, o estágio estaria contribuindo para que o sentido da docência se tornasse vivo e fosse vivenciado.

Assim, diante dos escritos no relatório já discutidos e a descrição destas aulas, alguns aspectos são percebidos, como: um não saber o que fazer, uma ambiguidade na prática docente desses licenciandos, bem como sugestões e ações conscientes de progresso por parte dos alunos. Pode-se dizer que os primeiros aspectos devem ser resultantes de uma formação que na maioria das vezes não mantém diálogo/relação com a realidade escolar, como ressaltado em outros momentos deste capítulo, assim como a falta de sentido da relação teoria-prática, a ênfase na linguística e o ensino de gramática pautado nas normas e auxiliado pela gramática/livro. Enquanto que o último aspecto já traz certo diálogo/relação com o que tenha sido estudado durante o curso.

## **6 CONCLUINDO A TESSITURA: o entrelaçamento dos fios**

O momento da conclusão é chegada, ainda que se considere que o tempo continua, pois é sobredeterminado. Todavia, escolheu-se um tempo a ser tecido e o que foi possível tentar-se-á aqui realizar algumas pontuações.

Assim, é necessário rememorar o processo de sua construção, como: os fios, texturas, pontos, traços e cores utilizadas, bem como do fiar e desfiar de alguns fios para que o sentido da docência se tornasse compreensível e possível.

Rememorar esse processo é retomar os fios problematizadores que possibilitaram dar forma a este estudo, pois tal problematização por horas e tempos teve que ser pensada, refletida, teorizada, sentida e percebida para o agir da tecelã, pois a tessitura estava sendo constituída por muitos fios da subjetividade/lado sombra que muitas das vezes era explicado pelos fios da objetividade/lado luz.

Por essa razão, a tecelã não poderia se apressar para dar a forma desejada o mais rápido possível, pois o mais importante era a compreensão do fenômeno em estudo; além disso, o ato de tecer não poderia ser direcionado somente pelo desejo daquela, mas pelo devir dos fios de luz e sombra, de luz, de sombra e de sombra e luz que foram sendo revelados durante todo o processo do tecer.

Nesse sentido, percebeu-se que era necessário iniciar com fios de luz para que fosse possível identificar as concepções, representações e imagens sobre o sentido da docência no tempo histórico, porém não demorou muito para se perceber que nesse tempo também havia fios de sombra, pois o que a História, a Política Educacional, os debates e pesquisas apresentavam, eram sombras que revelaram desejos, sonhos, esperanças, lutas, movimentos, debates, dentre outros, num simbolismo heroico em busca da separação, ruptura e vitória contra a fragmentação que assola historicamente o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura. Assim, por meio do semantismo/das repetições, evidenciou-se o sentido da docência, nesse momento, a partir do entrelaçamento dos fios de luz e sombra. Sendo que esse sentido inicia-se de maneira autodidática e as Faculdades de Educação surgem com o objetivo de oferecer uma formação pedagógica que atendessem às necessidades educativas vigentes.

No entanto, a literatura traz à tona uma formação fragmentada, desconexa e distante da cultura nacional vivenciada, resultando num sentido da docência pautado por uma luta heroica histórica permeada pelo sonho e desejo de romper com o “monstro aterrorizante” do domínio das regras, domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, bem como a instrumentalização alicerçada pelo tecnicismo que desde o século passado atormenta a formação de professores no Brasil.

Além disso, evidenciou-se que ao mesmo tempo em que há uma luta heroica, própria do regime diurno, por meio dos momentos de lutas, divisões, reações e rupturas desse processo de definição e constituição de uma formação de professores que busca a docência como base da identidade profissional, haverá, também, os momentos/períodos de conquistas por parte dos educadores, pois suas reivindicações/ideias/sonhos/desejos eram ouvidos, porém, numa tentativa de atender o governo e os educadores, as reivindicações/ideias/sonhos/desejos eram colocadas em práticas de maneira contraditória não atendendo e/ou, ainda hoje, não atende em sua totalidade a essa histórica luta em prol de uma formação de professores que tem em sua base a docência como identidade profissional. Acredita-se que essas contradições devem-se, também, pelos resquícios impregnados nos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos nesse tempo histórico.

Após esses fios de luz e sombra, chegou-se à realidade da UFMA, mais precisamente no curso de licenciatura em Letras, tendo como objetivo tecer a concepção de docência que norteava o projeto de curso dessa licenciatura, ou seja, que dita o vivido pelos licenciandos desse curso. Assim, foi possível perceber, ainda, resquícios do passado heroico, porém, mais uma vez, numa tentativa de superar esse passado e/ou se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais que normalizam os cursos de licenciatura no Brasil, deparou-se durante o estudo do Projeto do curso de Licenciatura em Letras com duas concepções de docência – uma transformadora e a outra pautada nos princípios da racionalidade técnica, pois as reformulações/alterações de ordem mais transformadoras presentes nesse projeto são encontradas na justificativa e na composição das disciplinas. Sendo que os outros elementos revelam uma escrita muito próxima das Diretrizes e ainda pautado numa formação academicista, descontextualizada e compartimentada.

Em relação à identificação das concepções, representações e imagens sobre o sentido da docência no imaginário dos licenciandos foi necessário

considerar os fios de sombra, em que muitas pistas foram encontradas sobre o sentido da docência, como as pistas obtidas por meio das falas dos licenciandos, as quais revelaram uma formação influenciada pela vocação, por familiares e docentes que marcaram a vida dos licenciandos, assim como também por um encantamento pela área de Letras; porém sobre a docência é revelado que só assumiriam a profissão, se não conseguissem outro emprego.

As falas também revelam que os licenciandos não se sentem preparados para a docência devido à fragmentação curricular presente no currículo do curso. Todavia, em certos momentos, é dito que o curso contribuiu para a atuação dos licenciandos como professores, porém quando justificam o porquê dessa contribuição notam-se os conteúdos específicos e os pedagógicos de maneira separada, os quais não remontam sentido à realidade educativa. Dessa forma, o semantismo/as revelações mais recorrente é a imagem da formação fragmentada advinda dos resquícios do modelo “3+1” encontrado no segundo capítulo da tessitura.

Em relação às imagens, o sentido da docência é permeado por uma ambiguidade alimentada por racionalismo e transformação, em que indica uma busca pela re-equilibração dos contrários, pois nos semantismo/nas repetições encontradas, ter-se-ão imagens do velho, da fragmentação, compartimentalização, conteudismo, as quais podem ser representadas pelo livro, porém também se percebem imagens da transformação, da intimidade, do progresso. Sendo que ora se veem imagens de livros que simbolizam o saber racional academicista, ora se vê esse mesmo livro presente num movimento cíclico, evocando a ideia de progresso/transformação de uma formação pautada no saber organizado pela desconexão, disjunção e separação disciplinar. Essa ambiguidade ressoa o que é encontrado no Projeto do curso, quando revela duas concepções/sentidos de docência.

As narrativas reforçam alguns fios da tessitura, quando das ideias encontradas tanto no projeto de curso, como nas falas e imagens, pois tanto Celeste, como Esperança e Anunciação revelam e reforçam a fragilidade dos professores, a descontextualização por parte de algumas disciplinas, a falta de relação da teoria e prática, a ênfase dos estudos linguísticos, a fragilidade por parte de alguns professores no ensino de Literatura e Língua Estrangeira. Todavia, o

semantismo/as repetições encontradas nas narrativas se completam e se reforçam no momento em que vão sendo tecidas.

Celeste revela seu choque por saber que não vai estudar a gramática propriamente dita, mas que vai discutir a língua em uso. Todavia, acaba por trazer à tona duas vertentes no curso de Letras – uma que ensina a Gramática normativa sem relações maiores com o significado e sentido para as normas e a outra é o estudo da Linguística, a qual já faz essas reflexões, ao considerar a diversidade e preconceito linguístico. A existência e ênfase da segunda vertente é reforçada, quando Esperança revela que seu maior aprendizado no curso foi **entender o que é a Linguística** e que a mesma se destaca entre as disciplinas que mais contribuíram para a sua formação.

Sendo que essas duas vertentes são reforçadas quando Anúnciação vem anunciar o que não tinha sido revelado por Celeste e Esperança, pois deixa mais claro o que é trabalhado no ensino de Linguística. Além disso, revela a fragilidade e a desconexão do ensino de Literatura.

Diante dos dados, pode-se dizer que as concepções que embasam o sentido da docência no imaginário dos licenciandos são constituídas ora pelo racionalismo pautado por um ensino de gramática normativa, ora por uma tentativa de transformação, tendo por base a ênfase do ensino de Linguística, a qual se torna viva no processo formativo dos licenciandos. Sobre isso, pode-se dizer que, quando consideram a língua falada, os licenciandos conseguem fazer relações do conteúdo com mais significado; porém o ensino da gramática fica isolado. Isso é possível perceber no momento em que foram tecidas as sombras sobre o sentido da docência nos relatórios de estágio, pois, quando era aula de Gramática, não se podiam perceber as relações com a Linguística e vice-versa, reforçando a ideia de desconexão da teoria e prática, fragmentação, disjunção, academicismo e separação dos saberes.

As representações do sentido da docência não se distanciam das concepções que embasam esse sentido, pois em uma das imagens pode-se perceber a reprodução em partes da prática docente vivenciada pelos professores formadores no processo formativo do curso de Letras. A imagem revela e reforça o perigo de reprodução do tipo de formação recebida, pois o licenciando desenha uma imagem de uma sala de aula e se projeta anos mais tarde como aquela professora; porém a única diferença percebida foi a ausência do livro, permitindo o entendimento

de uma tentativa de harmonização entre duas práticas – uma academicista e outra mais dialogada.

No momento em que foram tecidas as sombras sobre o sentido da docência, percebeu-se que as concepções presentes no projeto de curso da licenciatura estão presentes e normalizam a vida cotidiana do curso de Letras, pois se encontram o velho e o novo vivo no processo formativo dos licenciandos.

Acredita-se que a imagem da docência ainda está sendo construída, pois as imagens estudadas permitem esse entendimento, quando dos aspectos dos movimentos do tempo e do cíclico encontrados, o que foi reforçado nas falas, imagens, narrativas e no relatório.

Dessa forma, compreende-se que o sentido da docência no imaginário dos licenciandos do curso de Letras da UFMA indica um processo de re-equilíbrio numa tentativa de harmonizar os contrários, em que as interações entre o polo subjetivo/lado sombra – a aprendizagem de conhecimentos multidimensionais que estão obtendo na cultura do processo formativo – e o polo objetivo/lado luz – a perversão encontrada nessa cultura – estão tentando se contraporem a uma prática pautada na redução, disjunção, descontextualização, fragmentação e separação que perpassa a formação dos licenciandos.

Partindo do exposto, percebe-se que o processo de formação no curso de licenciatura em Letras constitui sentidos significativos para a docência, pois é por meio dos diversos momentos vividos que o sentido da docência vai sendo criado e recriado, formado e reformado num movimento entre o velho e o novo, pois o cotidiano é o lugar das “recriações que pontuam a vida cotidiana, como lugar de ‘recriação’ de ‘si’ e da manutenção da identidade que permite a resistência” (MAFFESOLI, 2001, p. 18). Todavia, como foi possível notar, não se pode dizer que existe uma formação de professores com uma identidade docente homogênea, pois se percebem certas atitudes, trajetórias e discussões transformadoras presentes no tecer dos dados obtidos. Até por que as identidades:

[...] não são uniformes, longe disso, são mutantes e transformáveis, mas constituem, através da própria pluralidade de suas expressões, uma sólida trama, à imagem desses fios, diversos em suas texturas e colorações, que constituem, em seus múltiplos entrecruzamentos, os tecidos resistentes que conhecemos (MAFFESOLI, 2001, p. 19-20).

Isso vai acontecer porque “não há começos ou fins abruptos. Os diversos elementos que compõem uma entidade dada não podendo mais, por usura, incompatibilidade, fadiga, etc. permanecer juntos, de diversas maneiras, vão entrar numa outra composição [...]” (MAFFESOLI, 2001, p. 21).

Sendo assim, o curso de Letras está inserido na realidade do que apontam os debates e as pesquisas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura, as quais assinalam uma necessária (re) significação da formação de professores nos cursos de licenciatura no século XXI, pois o momento, em que se vive, passa por uma transição de paradigmas das ciências, em que a concepção cartesiana deixa de ter sentido, pois se tem um mundo, caracterizado por uma ambiguidade e complexidade nunca antes imaginada.

Diante deste cenário, é pertinente que se compreendam os fenômenos na sua totalidade (MORIN, 2010a, 2010b), de modo que seja possível apreender as condições objetivas e subjetivas da humanidade. Sendo que as exigências da formação de professores para o século XXI devem abandonar a concepção predominante do século passado de mera transmissora de conhecimentos acadêmicos por uma necessária reforma do pensamento, a qual gerará “um pensamento do contexto e do complexo”, e este requer um pensamento que seja contextual, buscando “sempre a inseparabilidade e as inter-retroação entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário” (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p. 21).

Dito de outra forma pode-se ressaltar que a formação de professores no curso de licenciatura em Letras da UFMA deve ter como fio condutor a docência, por meio de uma compreensão da necessidade de uma reforma do pensamento, que busque:

[...] um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente, solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (ALMEIDA e CARVALHO, 2009, p. 21-22).

Nessa mesma direção, Chaves tece suas colocações, evidenciando que é necessário:

[...] lançar um novo olhar para dentro da escola a fim de que os currículos dos cursos de formação respeitem a complexidade inerente a ela. Penso que deveria ser uma formação complexa que respeite o princípio da relação. Uma relação que se estabelece a partir do contexto, instituindo-se na dinâmica do processo e dos movimentos da comunidade na qual se insere. Há, assim, uma abertura para o inusitado, o inesperado. Para a diversidade que a escola oferece. Enfim, a construção em processo de uma Pedagogia da Razão e do sonho, cimentada em princípios éticos (CHAVES, 2010, p. 83).

Nesse sentido, essa reforma possibilitaria o conhecimento e compreensão dos problemas do processo educativo para o qual os licenciandos estão sendo formados. Além disso, possibilitaria unir norma culta e norma falada, novo e velho, tradicional e transformador, academicismo e contextualização, vertente gramatical e vertente linguística, professores academicistas e professores transformadores, professores gramáticos e professores linguistas, dentre outras imagens antagônicas encontradas no decorrer da tessitura, pois isto permitiria harmonizar os contrários em prol de uma formação mais humana e sensível, e acima de tudo, tendo como base a docência como identidade profissional. Para tanto, é necessário tecer, destecer e cortar, como tecelã, os fios desconexos, fragmentados, disjuntivos, separadores, academicistas e redutores da cultura formativa do curso de Letras da UFMA, pois se acredita que como no simbolismo da fiandeira, o movimento do tempo rítmico e cíclico, a totalidade e o recomeço seja possível (DURAND, 2002).

A formação de professores centrada nessa harmonização chegaria a estrutura sintética do imaginário, a qual responderia às necessidades que emergem no contexto da sociedade atual. Sendo que o currículo da formação de professores deve considerar as mudanças ocorridas no mundo em que se vive, pois o processo de formação precisa ser pensado em aspectos que o professor possa compreender os processos mais globais do cotidiano cultural de uma determinada organização escolar.

A (re)significação da formação de professores para as necessidades atuais deve-se ao papel que o professor irá assumir no momento de sua atuação profissional, pois seria uma formação que possibilitaria ir além do simples domínio atualizado de conteúdos e sua disseminação no contexto educativo. Assim, é necessária uma formação “na e para a mudança”, pois é preciso se “conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2006, p. 18).

Dessa forma, diante dos fios tecidos de luz e sombra, sombra e luz, pode-se dizer, na escuta de Brzezinski (1992), que o sentido da docência foi aqui

tecido por meio “da ação e do movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses autores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como político e social”. Assim, ao considerar essas colocações juntamente com os fios aqui tecidos, percebe-se que o que era apenas uma metáfora – a utilização do substantivo *tessitura* e o verbo *tecer* – toma aqui um sentido, pois o tripé ordem-desordem-ordem presente no movimento do *tecer* foi dando matéria, forma e sentido para a metáfora utilizada, pois

[...] o tecido, tal como o fio, é antes de mais um ligador (*lien*), mas é também ligação tranquilizante, é símbolo de continuidade, sobredeterminado no inconsciente coletivo pela técnica ‘circular’ ou rítmica da sua produção. O tecido é o que se opõe à descontinuidade, ao rasgo e à ruptura. É a trama e o que se subentende. Pode-se mesmo encarar uma revalorização completa do ligador como o que ‘junta’ duas partes separadas, o que ‘repara’ um hiato (DURAND, 2002, p. 322)

É por meio desse movimento - temporal e cíclico - permeado de fios antagônicos que se chamou o presente estudo de *Tessitura de luz e sombra*. Além disso, por acreditar no fio como elemento ligador, conforme coloca Durand (2002), pois se tem **esperança** que a harmonização dos contrários seja possível, e **anuncie** novos limiares para a formação de professores nos cursos de licenciatura, diante dos desejos, sonhos, lutas, movimentos, encontros e debates **celestiais**, sobretudo na realidade do curso de Letras.

Dessa forma, chegando ao término, é inevitável não voltar aos estudos/denúncias de Beatriz Fétizon para finalizar a *tessitura* com os fios de Sombra e Luz do tempo habitado.

Paremos por aqui. Mas para resumir e terminar (não resisto a me repetir mais uma vez): tenham por certo que qualquer que seja a mudança do ensino que nos alcance nas próximas décadas, quaisquer que sejam os novos procedimentos curriculares e pedagógicos instituídos, a escola sempre será boa se – e somente se – lá no topo do sistema, na universidade, cada professor puder, ao terminar cada um de seus cursos, fazer a seus alunos um apelo parecido com o de Gilde a Nathanael (e que agora lhes faço): ‘Agora, meu amigo, agora meu aluno, joga meu livro fora! Joga fora meu curso, joga fora meu discurso! E lembra-te de que não são mais do que uma das mil atitudes em face da Vida. Vai e encontra a tua!’ (FÉTIZON, 2002, p.262-263).

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens –lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8708/6353>. Acesso em: 27.04.2012.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Histórias de formação, imagens de docência: cultura e simbolismos de professores do município de Duque de Caxias/RJ**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Renato José de. A formação docente na universidade do Brasil: um balanço dos últimos oitenta anos. In: **Revista contemporânea**, v. 3, n. 5, 2008.

ARAÚJO, Alberto Felipe. Quando o imaginário se diz educacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº. 229, set./dez., 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Imaginário**. Da criança Mítica às Imagens da Infância. Maia: Ismai, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da História das Ideias Pedagógicas à Mitanálise das Ideias Educativas**. Universidade do Minho – Portugal, 20???. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/487/1/AlbertoAraujo.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilberto Durand e a pedagogia do imaginário. In: **Letras de Hoje**, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. Porto Alegre, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acesso em: 03.04.2012.

ATIHÉ, Eliana Braga. A educação em busca de sua própria alma. In: BARROS, João de Deus Vieira. **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. [tradução Antônio de Pádua Danesi] 3ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes 2009.

\_\_\_\_\_. . **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. [tradução Antônio de Pádua Danesi] São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. [tradução Antônio de Pádua Danesi]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1993.

BAGNO, Marcos. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. In: *Traduzires* 1, maio, 2012. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/traduzires/article/download/6652/5368>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

BARROS, João de Deus Vieira. **Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre**. São Luís, MA: EDUFMA, 2009.

\_\_\_\_\_. Arte e imaginário na educação: chegadas e partidas. In: BARROS, João de Deus (Org.). **Imaginário e Educação**: pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e simbolismo**: leituras entrelineares. São Luís: EDUFMA, 2011.

\_\_\_\_\_. Gilberto Freyre, imaginário e educação. São Luís: EDUFMA, 2010.

BOMFIM, Maria Núbia B. Educação superior no Maranhão: trajetória e contexto. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas da educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. **Lei Nº 4.024**, 20 de Dezembro, 1961.

\_\_\_\_\_. **PARECER CFE Nº 349/72 – CESU EM 06-04-72**. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349\\_72.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 10 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE Nº 5/97 - CP - Aprovado em 11.3.97**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0287-0290\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0287-0290_c.pdf). Acesso em: 10 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20/05/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 18, DE 13 de março de 2002. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 10/02/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **E-mec**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/avaliador/>. Acesso em: 19/04/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123112014875portaria\\_normativa\\_n%C2%B0\\_40\\_-\\_2007\\_republicada\\_2010\\_institui\\_e-mec.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123112014875portaria_normativa_n%C2%B0_40_-_2007_republicada_2010_institui_e-mec.pdf). Acesso em: 19/04/2012.

BRZEZINSKI Iria. Trajetórias do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera (Coord.). **Novos Rumos da Licenciatura.** Brasília, DF: INEP; Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CADERNOS DO CEIL. **Revista multidisciplinar de estudos sobre o imaginário.** Disponível em: [http://ceil.fcsh.unl.pt/cadernos/PDF/call\\_for\\_papers\\_nr2\\_ciencia\\_e\\_imaginario.pdf](http://ceil.fcsh.unl.pt/cadernos/PDF/call_for_papers_nr2_ciencia_e_imaginario.pdf). Acesso em: 03.04.2012.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_. et. al. "O amor dos começos": por uma história das relações com a história. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº, pp. 151-171, dez., 2000.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun (Org.). **Formação de professores:** educação, cultura e imaginário. Niterói: Intertexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação de professor:** narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Vestida de Azul e branco como manda a tradição:** cultura e ritualização na escola. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa narrativa:** uma forma de evocar imagens da vida de professores. Niterói, 1999b. Mimeografado.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CNPQ. **Arte, Cultura e Imaginário na Educação-GSACI**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00017088CMQQ55>. Acesso em: 17/04/2012.

COLEÇÃO CADERNOS DA JUVENTUDE REVOLUÇÃO. **Manifesto de córdoba**: Federação Universitária de Córdoba, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores**. Pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação e sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 05.02.2012.

\_\_\_\_\_; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas; DINIZ -PEREIRA, Júlio Emílio; et AL. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV ENDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino** realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

\_\_\_\_\_. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2010.

\_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESTRADA, A. A. **A crise dos paradigmas e a educação**. *Educere*. Umuarama. v. 4, n.1, p.5-18, 2004.

\_\_\_\_\_. Cultura e educação: um estudo de caso numa escola de reassentados. In: **2º Seminário nacional estado e políticas sociais no Brasil**. Disponível em: <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu13.pdf>. Acesso em: 25.05.2012.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos**. Londrina: EDUEL, 2008.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Sombra e Luz**: o tempo habitado. São Paulo: Zouk, 2002.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. Ed. vozes Petrópolis: 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**, Ano XX, Nº 68 [número especial], p. 17-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 14.02.2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10.02.2012.

\_\_\_\_\_. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

HUSSERL, E. **Husserl** (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N.. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente: [Tradução de Alípio de Souza Filho]** Natal: Rocco, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** (Trad.: Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6a ed., 2010a.

\_\_\_\_\_. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. [Trad. Flávia Nascimento]. 3ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. [tradução Eliane Lisboa] 4ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Método 5: a humanidade da humanidade** (Silva, J. M., Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1ª reimp. São Paulo, SP: EPU, 1976.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal, Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

PAULA CARVALHO, José Carlos De. **Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro. Imago, 1990.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: **Estudos avançados**. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>. Acesso em: 22.01.2012

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relações imaginário e educação: elementos de método**. In: THOMAS, Sueli Barbosa. **Imaginário, educação e cultura da escola**. Rio de Janeiro: Rovel, 2010.

PORTO, Maria Do Rosário Silveira. Apresentação. In: BARROS, João de Deus (Org.). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.

PRÓ-REITORIA DE ENSINO SUPERIOR. **Pró-Reitoria abre Fórum de Licenciaturas 2010**. Disponível em: <http://www.ufma.br/noticias/noticias.php?cod=9568>. Acesso em: 06/03/2012.

RODRIGUES, D. B; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-108, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas; DINIZ -PEREIRA, Júlio Emílio; et AL. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino** realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

RENAUD, Daniela. Imagens: lembranças da formação e docência de professoras da educação infantil. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne Braun (Org.). **Formação de professores: educação, cultura e imaginário**. Niterói: Intertexto, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 05.02.2012.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, 8(15): p. 75-82, jan/jun. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v21n1/v21n1a03.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_; CUYABANO, Emília Darci de Souza. Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 85, n. 209/210/211, p. 56-66, jan./dez., Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Alberto Felipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

\_\_\_\_\_; PORTO, Maria do Rosario S. Perspectivas Paradigmáticas em Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, nº 1, 1995.

\_\_\_\_\_. Imaginário e memória docente: o mestre e a pedagogia como mistério – A trajetória de Beatriz Fétizon. In: FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Sombra e Luz: o tempo habitado**. São Paulo: Zouk, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: USP, 2 (2), p. 46-71, maio/ago, 1988.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR MARIA TAN URI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR MARIA TAN URI.pdf). Acesso em: 23.01.2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão**. UFMA, São Luís, 2010a. Disponível em: <http://www.ufma.br/editais/arquivos/relatorio de gestao 2010.pdf>. Acesso em: 21.03.2012.

\_\_\_\_\_. Departamento de Letras. **Projeto do curso de Letras**. UFMA, São Luís, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional**. UFMA, 2008. Disponível em: [http://www.ufma.br/arquivos/pedi\\_ufma\\_2011.pdf](http://www.ufma.br/arquivos/pedi_ufma_2011.pdf). Acesso em: 16.01.2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 634-CONSEPE, de 1º de setembro de 2008**. UFMA, 2008. Disponível em: \_\_\_\_\_ Acesso em: \_\_\_\_\_  
[www.proen.ufma.br/sigs/admin/fotos/.../Res634.pdf](http://www.proen.ufma.br/sigs/admin/fotos/.../Res634.pdf).... Acesso em: 10.01.2012.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Felipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de participação e livre consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



**Pesquisa para dissertação de mestrado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão por Ediane Araújo Silva. Contato: [edianearaujo.moraes@hotmail.com](mailto:edianearaujo.moraes@hotmail.com) e [edianearaujo@ifma.edu.br](mailto:edianearaujo@ifma.edu.br)**

### TERMO DE PARTICIPAÇÃO E LIVRE CONSENTIMENTO

Prezado/a licenciando/a,

Sou Ediane Araújo Silva, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar desta Instituição de Ensino Superior e estou desenvolvendo uma pesquisa sob a temática: **O sentido da docência no imaginário dos licenciandos da Universidade Federal do Maranhão**. Tendo como objetivo: **realizar um estudo sobre o sentido da docência no imaginário dos licenciandos, tendo por base a cultura presente no processo formativo dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão**, cujos resultados possibilitarão uma melhor compreensão de como está se dando a formação de professores no contexto dos cursos de licenciatura da UFMA.

No entanto, para que isso seja possível, você está sendo convidado para participar como colaborador/a desta pesquisa.

Você tem liberdade para se recusar a participar e ainda se recusar a dar continuidade a sua participação em qualquer uma destas etapas, sem nenhum prejuízo acadêmico e/ou profissional.

Agradeço a sua participação e colaboração, me responsabilizando a apresentar os resultados obtidos aos envolvidos, assim como o anonimato dos participantes desta pesquisa e, após os registros destas informações, o documento será destruído.

#### CONTATO DO PARTICIPANTE:

e-mail: \_\_\_\_\_

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos licenciandos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



**Pesquisa para dissertação de mestrado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão por Ediane Araújo Silva. Contato: [edianearaujo.moraes@hotmail.com](mailto:edianearaujo.moraes@hotmail.com) e [edianearaujo@ifma.edu.br](mailto:edianearaujo@ifma.edu.br)**

**PARTE I – PERFIL – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**

**1. Curso:** \_\_\_\_\_

**2. Você está regularmente matriculado no:**

( ) 8º. Período

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**3. Qual período você realiza seu curso?**

( ) Diurno ( ) Noturno ( ) Vespertino

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**4. Qual a sua idade?**

\_\_\_\_\_

**5. Qual seu sexo?**

( ) Masculino

( ) Feminino

**6. Qual seu estado civil?**

( ) Solteiro/a ( ) Viúva/o ( ) Casado/a ou união estável ( ) Separado (desquitado, divorciado).

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**7. O que levou você a fazer o curso de licenciatura em Letras?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Você trabalha na área da educação? Se afirmativo, especifique qual sua função e diga há quanto tempo.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9- Qual sua expectativa em relação a sua formação na UFMA?**

---

---

---

---

**10. Com o curso de graduação em Letras na UFMA você se sente preparado para atuar como futuro docente?**

---

---

---

---

**11. O que você esperava que o curso de Letras tivesse lhe oferecido e que não foi possível?**

---

---

---

---

**12. Se você já atua na área de educação, comente como o curso de Letras contribuiu, ou não para sua prática.**

---

---

---

---

**13. Qual objeto ou imagem que você possui, ligado a sua formação docente, que poderia representar/simbolizar seu percurso no curso de Letras? Qual? Por quê?**

---

---

---

---

**14. Realize um desenho que de alguma forma possa representar a docência que você acredita que irá exercer como professor. Explique o que o desenho representa.**

---

---

---

---

**15. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada nesse questionário?**

---

---

---

---

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os licenciandos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



**Pesquisa para dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão por Ediane Araújo Silva. Contato: [edianearaujo.moraes@hotmail.com](mailto:edianearaujo.moraes@hotmail.com) e [edianearaujo@ifma.edu.br](mailto:edianearaujo@ifma.edu.br)**

**PARTE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. **Nome:**
2. **Sexo :** Masculino ( )      Feminino ( )
3. **Curso:**
4. **Idade:**
5. **trabalha atualmente como professor?**  
( ) Sim      ( ) Não
6. **Como foi sua infância com a Letras?**
7. **O que levou você a fazer o curso de licenciatura em Letras?**
8. **O que tem a dizer dos professores das disciplinas específicas da área de Letras?**
9. **E sobre os professores das disciplinas pedagógicas?**
10. **O que apreendeu das disciplinas pedagógicas?**
11. **Quais aprendizados ficaram dos períodos de estágio?**
12. **E sobre as avaliações, trabalhos, participação nos eventos, o que poderia dizer?**
13. **Quais as contribuições que essa formação trará para atuar como professor/a?**
14. **O que você mudaria nessa formação?**
15. **O que não pode faltar num professor?**
16. **O curso de licenciatura possibilitará uma atuação como futuro/a docente?**
17. **Qual o maior aprendizado que o curso possibilitou?**
18. **Que disciplina mais contribuiu para sua formação?**

**19. Que sentimentos lhe vêm à mente quando pensa que irá atuar como professor? Por quê?**

**20. Fale sobre um acontecimento – no Campus, evento, sala de aula, a caminho do Campus, etc. - que marcou sua trajetória enquanto estudante de Letras.**

**21. Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi contemplada nesse questionário?**

ANEXOS

## ANEXO A – Classificação isotópica das imagens

Regimes ou Polaridades	Diurno		Noturno			
Estruturas	<b>Esquizomorfas</b> (ou heróicas) 1ª idealização e "recoo" autístico. 2ª diareitismo (Spaltung). 3ª geometrismo, simetria, gigantismo. 4ª antítese polémica.		<b>Sinéticas</b> (ou dramáticas) 1ª coincidência "opositorum" e sistematização. 2ª dialética dos antagonistas, dramatização. 3ª historização 4ª progressismo parcial (ciclo) ou total		<b>Místicas</b> (ou antifrásicas) 1ª redobramento e perseveração. 2ª viscosidade, adesividade antifrásica, 3ª realismo sensorial. 4ª miniaturização (Gulliver)	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicas.	Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente.		Representação diacrónica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (esp. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente.		Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifrásico). Os Princípios de ANALOGIA de SIMILITUDE funcionam plenamente.	
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os que derivados manuais e o adjuvante das sensações à distância (vista, audifonação).		Dominante COPULATIVA com os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico – rítmicos, etc.)		Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes cenestésicos, térmicos e os seus derivados tácteis, olfativos, gustativos.	
Esquemas "verbais"	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
	Sepa – rar – misturar	Subir – cair	Amadurecer Progredir	Voitar Recensear	Descer, Possuir, Penetrar	
Arquétipos "epítetos"	Puro – Manchado Claro – Escuro	Alto – Baixo	para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, Calmo, Quente, Íntimo, Escondido	
Situação das "categorias" do jogo de Tarots.	O GLÁDIO A Espada	(O CETRO)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA Copa	
Arquétipos "Substantivos"	A Luz – As trevas O Ar – O Miasma A Arma Heróica – A atadura O Batismo – A Mancha.	O Cume – Abismo O Céu – O Inferno O Chefe – O Inferior O Herói – O Monstro O Anjo – O Animal A Asa – Réptil	O Fogo – chama O Filho A Árvore O Germe	A Roda A Cruz A Lua O Andrógino O Deus plural	O Microcosmos A Criança, o Peq. Polegar O Animal Gigogne A cor A Noite A Mãe O Recipiente	A Morada A Flor A Mulher O Alimento A Substância
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O Azul celeste O Olho do Pai As Runas O Mantra As Armas A Vedação A Circuncisão A Tonsura, etc	A Escada de mão, A Escada, O Bétilo, O Campanário O Zigurate, A Águia, A Calhandra, A Pombo, O Júpiter, etc.	O Calendário, a Aritmologia, a Triade, a Tétrade, a Asbiologia		O Ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dactílos, Osiris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Manto. A Taça, Caldeirão, etc.	
			A Iniciação, O "Duas-vezes nascidos", A Orgia, O Messias. A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, O Caracol, O Urso, O Cordeiro, A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A Baratie, etc.		
					O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, o Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.	

Fonte: Gilbert Durand

ANEXO B – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da  
Educação Básica



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

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

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

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
- V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do

curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

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

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

**Presidente do Conselho Nacional de Educação**

## ANEXO C – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****PARECER CNE/CES 492/2001 de 4/7/2001.****Introdução**

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e*

*externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder Parecer CES 492/2001 30 não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

### *Diretrizes Curriculares*

#### *1. Perfil dos Formandos*

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

#### *2. Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários,

assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas
- manifestações oral e escrita, em termos de recepção e 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 lingüísticas e literárias,
- que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos
- conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e Parecer CES 492/2001 31 comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

### 3. *Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

#### *4. Estruturação do Curso*

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

#### *5. Avaliação*

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

## ANEXO D - Matriz curricular do Curso Português/Inglês e respectivas Literaturas.

<b>1º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Informática Aplicada à Educação	30
Introdução à Pesquisa	60
Língua Inglesa – Interação Comunicativa I	60
Latim I	60
Linguística I	60
Organização da Educação Brasileira	60
Língua Portuguesa I	60
Teoria da Literatura I	60
<b>Total</b>	<b>450</b>
<b>2º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Didática	60
Latim II	60
Língua Inglesa – Interação Comunicativa II	60
Língua Portuguesa II	60
Linguística II	60
Psicologia da Educação	60
Teoria da Literatura II	60
<b>Total</b>	<b>420</b>
<b>3º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Diagnóstico da Comunidade Escolar	90
Libras	60
Filologia	60
Língua Inglesa – Interação Comunicativa III	60
Língua Portuguesa III	60
Linguística III	60

Literatura de Língua Portuguesa – Prosa I	60
<b>Total</b>	<b>450</b>
<b>4º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Língua Inglesa - Interação Comunicativa IV	60
Língua Portuguesa IV	60
Linguística IV	60
Literatura de Língua Portuguesa – Poesia I	60
Organização do Trabalho Pedagógico	120
Lit. Língua Portuguesa-Prosa II	60
Fundamentos de Tradução	30
<b>Total</b>	<b>450</b>
<b>5º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Aproximação com a Prática	120
Literatura de Língua Portuguesa-Poesia II	60
Língua Portuguesa V	60
Linguística V	60
Literatura de Língua Portuguesa – Prosa III	60
Literatura Infantil e Juvenil	60
Língua Inglesa - Fonética e Fonologia	60
<b>Total</b>	<b>480</b>
<b>6º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Intervenção na Realidade Escolar	90
Literatura de Língua inglesa - Poesia I	60
Linguística VI	60
Literatura de Língua Portuguesa- Teatro	60
Língua Inglesa – Língua, cultura e identidade	60
Literatura de Língua Inglesa – Prosa I	60
Eletiva I	30

<b>Total</b>	<b>450</b>
<b>7º Período</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Estudos Literários Maranhenses	60
Literatura de Língua Inglesa – Teatro	60
Literatura de Língua Inglesa – Poesia II	60
Literatura de Língua Inglesa – Prosa II	60
Tópicos Especiais em Linguística	30
Eletiva II	30
Estágio supervisionado Língua Portuguesa (ensino fundamental)	90
Estágio supervisionado Língua Inglesa (ensino fundamental)	45
<b>Total</b>	<b>435</b>
<b>8º Período</b>	
Estágio Supervisionado – Língua Inglesa (Ensino Médio)	90
Estágio Supervisionado – Literatura de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (Ensino Médio)	180
Atividades Complementares (registro no SCA)	200
<b>Total</b>	<b>470</b>

ANEXO E - Programação da IX Semana de Letras

**Segunda (23/04)**

09:30h às 10:00h - **Mesa de Abertura**

10:00h às 11:00h - **Conferência Inicial: A VIVÊNCIA DO EXÍLIO EM FERREIRA GULLAR: A PAISAGEM DA MEMÓRIA EM “POEMA SUJO”**, com Prof. Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa

11h – 12h – **Lançamento do livro: Substantivo Próprio**, Prof<sup>a</sup>. Eva Maria Nunes Chatel.

12h - 14h – ALMOÇO

Credenciamento (HALL) - TODA TARDE

14h- 16 h - Mesa Redonda: **São Luís e os discursos fundadores: mitos, sentidos e identidades** Mediador: Prof. Dr. Dino Cavalcante (UFMA); Vitor Machado Porto (Graduando/UFMA); Paloma Veras Pereira (Graduanda/UFMA) (Auditório A).

14h - 16h - Mesa Redonda: **Intertextualidade: uma questão vencida?**. Com Prof. Ms. Luis Rodolfo Cabral, Prof. Dr<sup>a</sup> Ilza Cutrim Galvão, Prof. Dr<sup>a</sup> Mônica da Silva Cruz (Auditório B).

16h - 18h – **Palestra - São Luís: Uma ilha cercada de palavras**. Prof. José Neres. (Auditório A)

**TERÇA – (24/04)**

17:30h- 12:00h - **Apresentação de trabalhos dos alunos do 1º período do curso de Letras - “Introdução à Pesquisa”** (Sala de apoio 1)

8h - 9h30 - Oficinas e Minicursos (Salas de Aula)

10h - 12h - Oficinas e Minicursos (Salas de Aula)

12h - 14h - ALMOÇO

14h - 16h: Palestra: **"Publicações literárias no quadricentenário de São Luís"**. Com Antônio Noberto (Auditório A)

14h- 16h Palestra: **As contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa**. Com Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Conceição de Maria de Araujo Ramos (UFMA) (Auditório B)

16h-18h: **Apresentação do Documentário “MEMÓRIA DE PEDRA: Patrimônio Arqueológico na Ilha de São Luís”, com Marcus Saldanha** (Auditório A).

16h - 18h – **“São Luís: cidade petrificada em tradição e nostalgia - A Concepção de José Chagas sobre São Luís em Azulejos do Tempo”, com Jeanne Sousa da Silva - UEMA** (Auditório B).

#### **QUARTA (25/04)**

8h - 9h30 - Oficinas e Minicursos (Salas de Aula)

9h30 - 10h – Apresentação Cultural: **Músico Francisco de Almeida e Renata Santos** (Hall do CCH)

10h - 12h - Oficinas e Minicursos (Salas de Aula)

12h - 14h – ALMOÇO

14h - 16h – Palestra: **"ACORDO ORTOGRÁFICO ASSINADO EM 1990 PELO GOVERNO BRASILEIRO: análise da obrigatoriedade e da aplicabilidade nas produções textuais"** Prof<sup>a</sup> Marineis Merçon (Auditório A)

14h - 16h – Palestra: **OS ESTUDOS DO LÉXICO NO MARANHÃO: A LEXICOLOGIA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS – Mediador: Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra. Theciana Silva Silveira; Luís Henrique Serra; Paulo Gabriel Calvet; Edson Lemos Pereira**(Auditório B)

16h - 18h - **Café Literário - “Poesia: da geração 80 ao primeiro Milênio”, com Paulo Melo de Souza** (Auditório A).

18h - **Performance Teatro: Espelho de Vênus.** (Grupo: NAFEM: Núcleo Artístico Feminista) - Hall do CCH.

#### **QUINTA 26/04**

8h - 10h - **Comunicação Oral - PARTE 1** (Salas de Aula)

10:30h - 11:30h - **Apresentação de Painéis** (HALL ou área externa dos auditórios)

12h - 14h - ALMOÇO

14h – 16h - **Comunicação Oral - PARTE 2** (Auditórios A e B)

16h - 18h – Palestras: **"Entre poesia e filosofia: os mares e as ilhas do Absoluto", com Marco Rodrigues** (Auditório A) (16h – 17:30 h) (Auditório A)

16h-17h: **Tambor de Mina, religião de cantos e danças.** Com Patrícia Medeiros (Auditório B)

17h-18h: **Ensino de Línguas e construção de Identidades**, Com Anna Kennya Félix Ribeiro de Souza (Auditório B)

19 h – **Ponche da Serpente: com Baré de Casco**

**SEXTA 27/04****8h - 12h Manhã Cultural da IX Semana de Letras:**

Memória, Poesia, Folclore e Linguagem.

Participação:

-Cantor **Celso Reis**

-Poeta **Celso Borges.**

12h - 14h – **ALMOÇO**

14h - 16h – **Mesa Redonda: Discursos, Memórias e mídias: nos entornos da linguagem. Mediadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica da Silva Cruz. Componentes: Jean Charles Ribeiro Chagas (8<sup>o</sup> período), Helayne Xavier Bras, Cristiano de Sousa Correia. (Auditório A).**

14h - 16h **Mesa Redonda: Curso de letras: reflexões e discussões acerca da formação de professores,** com Michelle de Sousa Bahury, Everaldo dos Santos Almeida e Evandro Abreu Figueiredo Filho. (Auditório B)

16:30h – 17:30h – **Conferência de encerramento.**

19:00h **Encerramento: Apresentação do “Cacuriá Letrado” e da Banda “Chapa dos Poetas”**

Silva, Ediane Araújo

**TESSITURA DE LUZ E SOMBRA:** estudo sobre o sentido da docência no imaginário de licenciandos do curso de Letras da UFMA– São Luis, 2012.

174p.; il

Impresso por computador (fotocópia)

Orientador: João de Deus Vieira Barros

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) — Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2012

1. Licenciatura. 2. Imaginário. 3. Projeto de curso. 4. Narrativas. 5. Curso de Letras. 6. Universidade Federal do Maranhão. I. Título.

CDU 378.21: 159.954.4-021.41(812.1 São Luís)