



## PRESCRIÇÕES SOBRE O OBJETO DE ENSINO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LETRAS<sup>1</sup>

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues, GP, Letras, Fecilcam, [belinhatog@yahoo.com.br](mailto:belinhatog@yahoo.com.br)  
SILVA, Alessandra A. P. da, GP, Letras, Fecilcam, [alessandrafecilcam@yahoo.com.br](mailto:alessandrafecilcam@yahoo.com.br)<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir as prescrições apontadas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (2001) em relação, mais especificamente, ao objeto de ensino no contexto de formação inicial. A partir disso, temos como intuito discutir as perspectivas teórico-metodológicas que o constitui e possíveis implicações no trabalho do professor-formador<sup>4</sup>.

Este estudo justifica-se na medida em que percebemos, pelo contexto em que atuamos, uma necessidade de maiores esclarecimentos em relação ao que é prescrito, tanto aos professores formadores quanto aos futuros professores em relação ao objeto de ensino. Diante de experiências na formação continuada temos constatado a falta de uma especificidade que caracteriza o trabalho do professor de línguas<sup>5</sup>. Pelo contrário, o que nos é evidenciado em diversas práticas profissionais da área é uma característica de um professor genérico, representativo de outros professores, em detrimento à falta de uma especificidade de procedimentos de ensino em relação à área de conhecimento a ser ensinada.

Para tanto, apresentamos neste artigo, primeiramente, uma breve discussão sobre a conjuntura atual do Curso de Letras no estado do Paraná e em documentos oficiais que prescrevem tal curso para, enfim, tratarmos especificamente das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras e o objeto de ensino trazido nelas.

A seguir, discorreremos sobre o Curso de Letras no Paraná.

<sup>1</sup> Este estudo foi desenvolvido como trabalho final da disciplina Políticas Educacionais e o Ensino de Língua Estrangeira, ministrada pela profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina.

<sup>2</sup> Este estudo insere-se nos trabalhos desenvolvidos pelas autoras vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela UEL/CNPq (Universidade Estadual de Londrina), no Estado do Paraná, bem como ao grupo de pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações, coordenado pela Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, pela FECILCAM/CNPq (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão), também no Estado do Paraná.

<sup>4</sup> Para maiores informações ver pesquisa realizada por SILVA (2008) que discute o trabalho do professor-formador no curso de Letras a partir de representações de professores de língua inglesa.

<sup>5</sup> TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. São Paulo, 2009. 331 p.



## CURSO DE LETRAS NO PARANÁ

### PRESCRIÇÕES NO CURSO DE LETRAS

As prescrições demandadas a qualquer trabalhador podem ser atribuídas por meio de documentos, interações verbais, pares, sociedade em geral ou até mesmo pelo próprio trabalhador, conforme Saujaut (2004)<sup>6</sup> afirma, ao apontar para a existência de aspectos do trabalho que não podem ser vistos, mas que o constituem. As prescrições são, portanto, socialmente e historicamente legitimadas no interior de cada profissão. O mesmo ocorre com o Curso de Letras no Brasil, pois está relacionado à história de outros Cursos Superiores no Brasil, bem como à Educação Básica, que estão relacionados a cursos da mesma natureza em outros países dentro de um determinado modo de produção social. Por essas razões, primeiramente, apresentamos um breve relato sobre a história do trabalho docente e do Curso de Letras, focando o Estado do Paraná.

Essa história se legitimou somente no século XVIII, com a intervenção do Estado. Como a escola era subordinada à Igreja até este século, a Igreja teve um papel decisivo na educação. Não é difícil imaginar a influência que as escolas jesuítas implantadas no Brasil tiveram na universidade, fundados no método de ensino, desde o séc. XII, escolásticos e o *modus parisiensis*. O latim era a língua ensinada e ao ensinar os objetos de ensino objetivava-se clareza, argumentação 'sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística'. (SILVA, 2008, p. 145).

As aulas eram divididas em dois momentos: leitura e interpretação do texto pelo professor, cabendo aos alunos anotarem o discurso do professor e citações de clássicos para memorização. Havia momentos de indagações, momentos para tirarem dúvidas, no entanto, somente o sacerdote podia ser professor, como um requisito fundamental para propagar a doutrina cristã. Assim, enquanto o aluno não dominava o conteúdo ensinado, outro conteúdo não era ensinado. O conteúdo era pronto e acabado, era posto, portanto, indiscutível. A memorização era essencial ao domínio do conteúdo. O conteúdo era comum a todas as escolas e ao professor cabia cumpri-lo.

No Brasil, é importante observar a vinda dos padres Jesuítas por volta de 1549 num movimento de colonização, a contrarreforma Católica, o surgimento da Companhia de Jesus e o protestantismo para se entender a educação atual. Não podemos deixar de mencionar, no entanto, que o Estado Português é que mantinha a Igreja. Consequentemente, Igreja e Estado eram indissociáveis. No entanto, a partir do protestantismo, há uma mudança da conjuntura social, pois a riqueza deixa de ser um

---

<sup>6</sup> Saujaut é um estudioso da Clínica da Atividade e discute os conceitos de Trabalho Prescrito, Realizado e Real.

produto da Igreja e passa a circular em outros grupos sociais, fortalecendo o sistema capitalista, o individualismo e o fortalecimento do Estado.

Outro fator que fez com que a educação tomasse novos rumos foram as reformas de Pombal cuja expulsão dos Jesuítas fez com que o Estado assumisse a função de educar definitivamente, atitude esta consolidada com a independência do Brasil em relação a Portugal. Com isso, em 1822, o Brasil torna-se independente de Portugal, mantendo, contudo, a monarquia como forma de governo e a escola pública finalmente tem início com os trabalhos do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro. No segundo reinado, com o aumento das influências liberais, a relação da Igreja-Estado vai se enfraquecendo até que o sistema de ensino passe a ser gestado pelo Estado em 1889, com a proclamação da República.

O sistema de ensino passou a ser unificado e centralizado, permitindo que o educando aprendesse o mesmo conteúdo em qualquer lugar do Brasil. Tais conteúdos seriam transmitidos por um professor que estaria sob tutela do Estado e não mais da Igreja. professor que até então era subordinado à Igreja<sup>7</sup>, não como um profissional, mas como um vocacionado, passa a estar sob a tutela do Estado. Surgem aí uma divisão na escola: o setor público e o particular. O público cada vez mais aberto para a massa sem estrutura e o particular como privilégio de poucos internos/intrínsecos a estudos religiosos.

O ensino Superior no Brasil tem origem no século XIX, mais especificamente em 1898, o Instituto Militar de Engenharia fundado com o nome de Academia Real Militar em 1811 (por ordem de D. João VI). A primeira universidade federal do Brasil é a Universidade Federal do Paraná que foi fundada no ano de 1912. Somente algum tempo depois, o curso de Letras foi fundado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, em 1933 e em 1946 passou a ser a conhecida Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim, ao expandir os cursos de Letras no Brasil, as oportunidades de emprego aumentaram e ainda vêm aumentando, porém, os trabalhadores ainda devem submeter-se a camisas-de-força metodológicas, e, muitas vezes, precisam assumir mais de um emprego. Os trabalhadores, literalmente, vendem suas aulas, reiterando, mais uma vez, a idéia da educação concebida como mercadoria.

Nos anos 90, o profissional docente da educação superior entrou, finalmente, em pauta, ganhando espaços em universidades e pesquisas, difundidas no Brasil principalmente por Nóvoa (1992), buscando uma melhor compreensão desse trabalho e a valorização da profissão. Muitas pesquisas centraram-se na valorização das crenças, valores e sentimentos do docente para compreender o seu fazer, sendo levantadas questões baseadas em uma perspectiva hermenêutica ou reflexiva em oposição à

<sup>7</sup> O termo Igreja está em maiúscula por se tratar não de uma construção física, mas de uma entidade institucionalizada.

perspectivas tradicionais ou tecnicistas. Pimenta e Anastasiou (2005, p.131), no entanto, observam que:

a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o *conceito* de professor reflexivo a um mero *termo* [...] à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.131).

Em outras palavras, a profissão docente apresenta algumas marcas históricas, como a interferência da Igreja, a desvalorização, a proletarização, além de ser exercida majoritariamente por mulheres. Esse trabalho ainda é considerado como uma vocação para cujo exercício o dom nasce com a pessoa, ou seja, é congênito, mantendo-se o senso comum de que como está, está bom, nada precisa mudar. Essa história faz com que

a identidade da profissão docente [seja tida] como um “que-fazer” de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvida por pessoas generosas que, portanto, mesmo que ‘reconhecidamente’ merecedoras, contentam-se com pouco (baixos salários, condições de trabalho modestas...)” (GUIMARÃES, 2001, p. 36 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Atualmente, o ingresso na docência ocorre ou por concurso ou por teste seletivo. O teste seletivo funciona mediante contrato de serviço por tempo determinado, com regras bem rígidas e a garantia do mínimo de direitos ao trabalhador. Estes testes seletivos aumentaram gradualmente devido à falta de concurso público a que o ensino superior vem sendo submetido. Nas instituições privadas, a maioria dos casos de ingresso no trabalho docente ocorre por convite ou indicação, apenas poucas instituições promovem concurso para esse ingresso. Com isso, a intensificação do trabalho docente torna-se ainda maior, pois muitos professores contratados acabam limitando-se à docência<sup>8</sup>, ficando a pesquisa para segundo plano. Outro aspecto que diferencia as instituições do setor privado das instituições públicas de ensino superior é a infra-estrutura disponível para o trabalho, pois no setor privado, em geral, o professor pode contar com salas ambientalizadas ou temáticas e acesso a todo um complexo tecnológico, seja para o planejamento das aulas, seja para o uso comum de professores e alunos.

Outro contraste é o déficit quanto ao quadro institucional de ensino superior do setor público. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) exige que pelo menos um terço do quadro institucional trabalhe em regime de tempo integral, para atender às três características das instituições de ensino superior (IESs): o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste caso, o professor não deve ter nenhum outro vínculo empregatício fora da instituição. Não obstante,

<sup>8</sup> São contratos ditos “horistas”, em que se ganha pela carga horária de aulas ministradas.

essa exigência da LDB, normalmente, não é observada, devido a fatores de várias ordens, mas, predominantemente, por causa das insuficientes condições salariais<sup>9</sup>.

O grande número de professores do setor privado que trabalham nas condições apresentadas anteriormente reforça a perda da dimensão social dada à universidade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), “Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo nacionalmente dada à universidade, transformando-a em organização administrativa baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição.” O docente obriga-se a ampliar sua carga horária para manter uma renda mensal básica, não havendo tempo para sua formação continuada, casos que reforçam a visão de que o trabalho do professor é única e exclusivamente o de sala de aula.

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou, nessas circunstâncias o professor tende a trabalhar mais isoladamente, já que não tem tempo para fazer parte de um grupo de pesquisa, de colegiado, por exemplo, e tende a se tornar um “dador de aulas” (op. cit., p. 126), como é vulgarmente chamado. Isso não me parece ocorrer tão intensamente nas IESs públicas, cujos professores buscam melhorar sua qualificação em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* para não perderem seu emprego por falta de titulação mínima exigida.

No Paraná, atualmente, tem-se cerca de 51 instituições de ensino superior, entre elas, faculdades e universidades públicas, bem como as instituições de ensino superior particulares. As instituições públicas estão distribuídas entre seis faculdades estaduais, uma faculdade municipal e sete universidades. Recentemente, alguns Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná passaram a constituir as Universidades Federais Tecnológicas do Paraná, assumindo, portanto, o estatuto de universidade federal. Tal constituição muda drasticamente a realidade dessas universidades uma vez que recebem todos os recursos e amparos que uma instituição dessa natureza pode receber.

No entanto, mesmo no Estado do Paraná, o número de instituições de ensino superior do setor privado está muito acima das instituições públicas, alterando sobremaneira as características de trabalho docente do ensino superior. Além disso, ao reproduzir o que já foi mencionado neste texto como a escassez de tempo, o que impede que o professor possa dar continuidade à sua formação continuada, à pesquisa e à extensão, além de não haver tempo suficiente para o ensino, incluindo o agir anterior e posterior ao momento da sala de aula, o professor torna-se um professor horista dentro da instituição de ensino. Isto reforça, cada vez mais, a individualidade no trabalho docente em detrimento de um trabalho coletivo

<sup>9</sup> É comum ver professores trabalhando em mais de uma instituição para manter a faixa salarial adequada ao seu estilo de vida.

<sup>11</sup> Os encontros promovidos pelo grupo para a discussão sobre a formação inicial geraram, inclusive, um livro, intitulado ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. (AUTORES, 2005).

efetivo que possa contribuir para o desenvolvimento de um ensino e formação docente de qualidade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 142), mesmo nas instituições de ensino superior pública 'a relação profissional do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente'. Assim, ao ser inserido no Ensino Superior, seja por meio de concurso ou convite, o professor recebe uma ementa(s) de anos anteriores e o trabalho que lhe cabe desempenhar. Então, o professor inicia e reforça um processo de trabalho solitário, individual e individualizado

Apesar disso, nasce um projeto no estado do Paraná, desenvolvido por professores de ensino superior, intitulado ENFOPLI: Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa<sup>11</sup>. Esse movimento originou-se a partir de 2000/2001, com um pequeno grupo de professores, e, atualmente, dele participam muitos professores de formação docente, seja via NET seja nos encontros anuais estaduais e regionais, em que se discutem temas que incidem diretamente na formação em pré-serviço e formação contínua. Além disso, foi acordado o desenvolvimento de ações no sentido de que os governantes e a sociedade se envolvam mais com estas questões. Mais ações políticas e públicas dessa natureza deveriam ser realizadas, a nosso ver, já que este é somente um exemplo de projeto que pode provocar mudanças na formação inicial. Assim, acreditamos que projetos como esse possam se fortalecer ou ainda servir de referências para o desenvolvimento de outros projetos coletivos, no sentido de que seja assumida uma postura política de luta por uma formação inicial, contínua e de qualidade.

A seguir, trataremos do papel das Diretrizes na constituição da formação inicial do docente e como este documento trata do objeto de ensino.

## **DIRETRIZES**

### **OBJETO DE ENSINO NAS DIRETRIZES**

Ao buscar as prescrições sobre o objeto de ensino, encontramos cinco tipos de prescrições nas Diretrizes, a saber: em relação à universidade, ao futuro professor, ao professor formador, ao curso de Letras e ao colegiado do curso. No entanto, focaremos nas prescrições referentes ao futuro professor, ao formador e ao Curso de Letras, conforme o quadro abaixo.

Assim, ao verificarmos as prescrições apresentadas nas Diretrizes em relação ao objeto de ensino, se estas são especificadas e como são apresentadas, se há clareza em tais prescrições, notamos que somente algumas das prescrições ao futuro professor, ao professor formador e algumas referentes aos Cursos de Letras enfatizam o objeto de

ensino. Entretanto, vale a pena observar como tais prescrições nos são apresentadas e quais as implicações disso.

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>PRESCRIÇÕES</b>
<b>Do futuro professor</b>	<p>Deverá ser capaz 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</p> <p>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 linguísticas 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</p> <p>Deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.</p>
<b>Do formador</b>	<p>O desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder (Parecer CES 492/2001) não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.</p>
<b>Dos Cursos de Letras</b>	<p>Deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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;</li> <li>• reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</li> <li>• [...]</li> <li>• domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</li> <li>• domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</li> </ul>

Um dos aspectos que podemos perceber ao analisar as orientações das Diretrizes para os Cursos de Letras, mais especificamente, em relação às prescrições do futuro professor e dos Cursos de Letras, é o uso de modalizações indicando o grau de obrigatoriedade de regras sociais para o cumprimento de um papel social como o do futuro professor, apontando que o futuro professor deverá demonstrar capacidades de reflexão



crítica e teórica, ter domínio do uso da língua objeto de seus estudos, bem como desenvolver competências e habilidades necessárias à sua formação e posterior atuação no mercado de trabalho, acentua o grau de complexidade e dificuldades que caracterizam a situação de trabalho atual no quadro do Ensino Superior. Isto talvez ocorra porque não consta dentre as prescrições da universidade nem nas do Colegiado do Curso de Letras uma prescrição essencial e fundamental que é criar condições para que o futuro professor possa desenvolver tais capacidades e habilidades e, até mesmo o domínio. Como já nos dizia Vygotsky, deve-se criar as condições para se desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal justamente para promover o desenvolvimento humano e social do indivíduo.

Além do mais, é interessante observar como o documento das Diretrizes refere-se ao futuro professor, ou seja, o léxico usado diz respeito ao “profissional de Letras, o aluno, estudante, formandos, o profissional a ser formado, o profissional formado” e “graduado em Letras”. Isto mostra-nos que o próprio documento apresenta um distanciamento na valorização do trabalho do professor, pois poderia mencionar o “futuro professor”, por exemplo, ou o “professor em pré-serviço”. Por que não contribuir para que o futuro professor vá assumindo seu papel durante seu processo de formação inicial?

Talvez isto explique por que, de acordo com o documento, em relação ao mercado de trabalho, após um processo de formação inicial, nos moldes propostos, os futuros professores poderão atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. Ora, a função social de professor não lhe fica clara até mesmo no documento das Diretrizes para os Cursos de Letras, que é responsável pelas atribuições à formação inicial desse professor, ele ou ela pode assumir funções outras na sociedade que não a de professor. Ou seja, o foco da formação não está na constituição do “professor”, mas de um “profissional” que possa atender a várias outras áreas de atuação. Teria esta formação, nesses moldes, apenas o intuito de formar um “profissional” para atuar no mercado de trabalho, independente das implicações da qualidade dessa formação?

Acreditamos que seja esta a questão e uma evidência disso são os termos utilizados no documento, que fazem referência explícita à lógica de mercado, tais como: “competências e habilidades adquiridas, necessárias ou específicas, atuação no mundo do trabalho, atuação no mercado de trabalho, habilidades necessárias, competência, profissionais competentes, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”, enfim, a ênfase nas prescrições sobre “competências e habilidades”, pois como sabemos, tais concepções atendem à lógica de mercado, o que revela um trabalho de formação voltado a uma Pedagogia das Competências. A mesma ênfase aparece ao longo do documento da Resolução Cne/Cp 1, de 18 de fevereiro de 2002.



Em outras palavras, parece-nos que temos de nos preparar para vender um produto, sem considerar um aspecto importantíssimo em relação ao papel do formador, que é a sobrecarga de trabalho do professor formador, o que não parece ser levado em conta no documento, afinal, as instituições de ensino superior, como sabemos, exigem cada vez mais uma participação mais efetiva por parte dos formadores não somente na atuação de seus papéis primeiros como também em funções outras como em cargos diferenciados e tudo isso em detrimento à falta de professores formadores nas instituições.

Como sabemos, a educação não é a solução, mas uma das soluções. Por essa razão, acreditamos que com as políticas educacionais atuais para a formação de professores no Brasil há uma manifestação determinista que defende que o trabalhador precisa se adaptar, se qualificar, ser autônomo, elevar suas responsabilidades portanto (MACHADO, 2002). Um exemplo dessa autonomia desejada é o que está expresso no documento, por exemplo, como uma das prescrições dos Cursos de Letras ao pontuar que esses cursos devem dar “prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno”. Trata-se de um incentivo à uma visão individualista, que oferece uma orientação discursiva, porém, reproduzindo-se sem maiores questionamentos.

Por essas razões, a análise das políticas educacionais não pode estar desvinculada dos estudos sobre o capital. É necessário que enxerguemos as contradições, para isto, precisamos olhar para outras esferas, pois estas não estão desarticuladas. Entretanto, como já acontecia entre os anos 60 e 70, algumas reformas educacionais foram direcionadas para a formação de “capital humano”. O educador e o educando haviam se transformado em capital humano, aptos a produzir lucros individual e social, o que só foi evidenciado na década de 90, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC).

Assim, como os governos militares cuidaram de elaborar programas estratégicos, que incluíam a educação em suas propostas de planejamento para o país, nos anos 90, uma documentação internacional de organismos multilaterais atribuía à educação o dom da sustentação da competitividade. Isso influencia sobremaneira as políticas públicas no Brasil. Com isso, a implementação é iniciada por Itamar Franco e ganha concretude no governo de FHC. Um exemplo disso é o professor auleiro ou horista. Ou seja, trata-se de uma corrida pela competitividade, o que leva a um aligeiramento no processo de formação e desenvolvimento profissional. Isto pode gerar uma “deterioração da profissão docente mediante a política de competências”, conforme ressalta Pimenta e Anastasiou (2005, p. 132), levando a uma simplificação dos processos formativos ao se definir a profissão docente como um “amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas”.

---

<sup>13</sup> Grifo nosso.



Então, aparece no cenário mundial a Conferência Mundial de Educação, apontando a importância de necessidades básicas de aprendizagem assim como uma “educação para todos”<sup>13</sup>. Evidenciando bem o seu papel, também temos o Banco Mundial, como um organismo multilateral de financiamento, agindo nos bastidores desse cenário e com FHC apresentando a educação como meta. Com isso, há um enfraquecimento do professor histórico para a criação do novo professor profissionalizado com vistas à formação do CIDADÃO PRODUTIVO. A desqualificação docente e a baixa qualidade da educação (médica e superior) ofertada são grandes vilões. Com isso, surge uma necessidade de se pedir ajuda a quem é competente ao setor privado. Por isso, surge também a concepção de se dominar as competências e habilidades.

Diante do exposto, uma série de questionamentos nos surgem, como, por exemplo: o que estamos fazendo como cidadão frente aos casos de violência ou roubo na sociedade? Ao professor foram atribuídos vários papéis, como psicólogo, pai, mãe, amigo, entre outros, o que é influência das tendências pedagógicas. Então, como fica o Inglês que se ensina em relação à realidade do aluno? Uma das grandes reclamações do professor hoje é a sobrecarga de trabalho, pois tem de fazer tudo e mais um pouco. Queremos ser somente professores ou educadores? Qual a relação dos conteúdos com esta realidade? Como a educação é uma grande força, mas não uma salvação, não posso ser OS EDUCADORES, MAS UM DOS EDUCADORES. Afinal, com a questão da mercantilização da educação, o salto tecnológico passa a ser sinônimo de exclusão.

Por isso, devemos usar os espaços sociais e acadêmicos para repensar o quadro educacional brasileiro, principalmente, no que se refere ao quadro de formação de professores. Por essas razões, concordamos com Silva (2004, p.122) ao defender sua tese da universidade como *locus* da formação de professores e os limites da conjuntura neoliberal para sua plena implantação, sustentando, com isso, a formação de professores no contexto da universidade pelo reconhecimento da complexidade do ofício do professor, pela percepção de que a pesquisa como princípio formativo importante para a formação de professores deve ter um lugar privilegiado como a “ambiência universitária”, pela possibilidade de o professor vivenciar na formação universitária a diversidade de áreas de conhecimento e de atividades acadêmicas que são específicas deste contexto, pelo fato de a formação universitária poder significar “um importante valor de valorização social para os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental”, e, por considerar “a universidade como espaço de formação de todo o magistério da educação básica” e por isto significar mais uma confirmação e ampliação do “compromisso que a universidade deve ter com os níveis de ensino que a antecedem.”



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise do documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, parece-nos que o termo “competência” evidencia a grande responsabilidade do ensino que foi atribuída ao professor, como se fossem jogadas as responsabilidades de seus atos em seus ombros. Na mesma linha de pensamento, sugere-se, no documento, o desenvolvimento de uma “autonomia” ao futuro professor. No entanto, o “profissional de letras” acaba finalizando seu processo de formação inicial sem as devidas orientações teóricas e práticas sobre a situação de trabalho que deverá enfrentar e confrontar ao sair para o mundo social. Como ter domínio dos conhecimentos específicos se não se cria condições de produção para isto? Pelo que sabemos, os Cursos de Letras têm o papel social não somente de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos específicos ao profissional de línguas, mas também de contribuir para que o futuro professor desenvolva suas capacidades de compreensão sobre conhecimentos relacionados à metodologia de ensino. Pois, além dos conhecimentos específicos necessários à sua formação, é preciso que o professor tenha uma formação didático-pedagógica, ou seja, que ele tenha conhecimentos sobre questões referentes à prática pedagógica, sabendo diferenciar metodologia de método, por exemplo, e que conheça as metodologias de ensino de língua estrangeira.

Com isso, a partir do estudo do documento analisado e da elaboração deste texto, acreditamos que uma análise mais cuidadosa a cerca de que processo de formação de professores estamos desenvolvendo no ensino superior, bem como a qualidade desse processo, se faz necessária mediante tal realidade do quadro educacional em relação à formação docente. Por isso, esperamos que a produção deste texto possa contribuir para que outras discussões acerca das prescrições em relação ao objeto de ensino sejam amplamente e especificamente discutidas. Porém, tais discussões não podem ser desvinculadas dos estudos sobre o capital para que tais prescrições possam ser explicitadas e para que o trabalho de formação inicial dos professores possa ser mais efetivamente direcionado no sentido de realmente contribuir para o desenvolvimento humano, social e profissional do professor de línguas, considerando-se o papel das políticas educacionais no contexto brasileiro. Afinal, como formadores e educadores que somos, além de professores, é nosso dever contribuir para ampliar e aprofundar o debate crítico, atuar na formação da opinião pública, fazer uma autocrítica severa ao papel que as universidades e as faculdades de educação desenvolvem na formação de professores. Do contrário, estaremos apenas dando continuidade a uma afirmação de princípios que sustentaram a nossa resistência crítica, ativa e propositiva diante de um governo neoliberal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492, de 12 de dezembro de 2001. Institui **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**. v. 13. n.1 (37) – Jan/abr. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CES 492/2001 – HOMOLOGADO**. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Aprovado em: 03/04/2001. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: Um Estudo de Representações**. (Dissertação) Curitiba, 2008.

SILVA, Waldeck Carneiro da Silva. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Orgs.) **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. São Paulo, 2009. 331 p.