

## CURRÍCULO E PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS UFTM DE TRÊS ANOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

### CURRICULUM AND EDUCATIONAL PROJECT OF UFTM THREE-YEAR LETTERS COURSE: CONTRIBUTIONS FOR A NEEDED DISCUSSION

Walêska Dayse Dias de Sousa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta elementos do currículo que integra o Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM, inicialmente elaborado para ter duração de três anos, a partir das teorias críticas e pós críticas do currículo discutidas por Silva (1999). Para isso retoma alguns momentos significativos da história do curso com o objetivo de contextualizá-los e mostrar como essas experiências ajudam a construir a identidade do curso a partir da subjetividade dos participantes do processo. Conta, com documentos do Curso de Letras, como foi apresentada a versão inicial do projeto e o processo de reestruturação desencadeado desde então. Como desdobramento do artigo, também organiza algumas reflexões sobre o tema práticas de ensino, utilizando, para isso, a legislação existente e alguns fragmentos do projeto. As práticas de ensino são discutidas, conforme os documentos analisados, em diferentes dimensões. Com este estudo, objetiva-se contribuir com as discussões que se desenvolvem a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM, tendo em vista a sua necessidade de avaliação e acompanhamento permanente, além de sua adequação para o currículo de quatro anos que é proposto para as turmas que iniciaram em 2007.

**Palavras-chave:** Currículo. Projeto pedagógico. Práticas de ensino

**Abstract:** *This article discusses the curriculum established in the educational project of the Letters course at Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), at first conceived to last three years, based on critical and post-critical theories about curricula discussed by Silva (1999). For this, it explores a few significant moments of the history of the course aiming to contextualize such moments and show how these experiences helped to build the identity of the course from the subjectivities involved in the process. It reports, from documents of the Letters course, how the initial release of the project and the restructuring process begun since then were. The article also organizes some considerations over the teaching practices using the existing legislation and some fragments of the educational three-year Letters course project. Teaching practices are discussed in accordance with the documents, and analyzed in different dimensions. This study aims to contribute with the discussions raised from the educational project of the course, regarding its need for evaluation and permanent monitoring as well as its suitability for the four-year curriculum proposed for classes from 2007.*

**Key words:** *Curriculum. Educational project. Teaching practices*

<sup>1</sup> Rua Dom Pedro I, 345 Pq. das Américas – Uberaba/MG - 3325-5412 e 9975-7345. UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. [waleskadayse@yahoo.com.br](mailto:waleskadayse@yahoo.com.br).

Verdade

Carlos Drummond de Andrade

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

A construção coletiva de um currículo não é tarefa simples. Envolve a integralidade das pessoas que participam do processo e, portanto, o conjunto de suas experiências, formação, prática profissional, valores, crenças, culturas, modos de vida. Por se dar no âmbito do ensino, ela mobiliza o que Gómez apud Paim chama de cultura docente que pode ser entendida:

Como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de atuar e se relacionar entre si. A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões. (GÓMEZ, 2001, p. 164 apud PAIM, 2005, p. 141)

Entendemos que trata-se de olhar para as questões que envolvem a construção curricular de dentro, ou seja, no diálogo com o que efetivamente acontece, o que envolve, como dito no poema de Drummond, o acolhimento das verdades individuais na busca de uma verdade maior coletiva, de modo que as singularidades, as subjetividades, sejam colocadas a serviço do grupo social escolar

e não fiquem limitadas a uma individualidade tomada como a projeção de um homem útil à racionalidade instrumental, capitalista. (PAIM, 2005)

Partindo da idéia de que nossas verdades, nossos conhecimentos são construções permanentes, revelando que vamos fazendo-nos nas relações que estabelecemos no meio profissional, o desenvolvimento de um currículo é trabalho necessário que configura-se como o “chão”, o caminho para a concretização de uma prática pedagógica intencionalmente organizada. Daí a necessidade de optar, de fazer escolhas, mesmo que sejam feitas a partir do “seu capricho, sua ilusão, sua miopia”, (ANDRADE, 2008). É o entendimento de que os participantes do processo são autônomos, produtores de conhecimento e não apenas reprodutores. Para Avalos (1994) apud Paim (2005) isso é o que se chama de capacidade reflexiva, que na perspectiva da construção curricular reflete-se na criação de formas próprias de pensar e fazer.

Para além da caracterização da forma de participação no desenvolvimento curricular, que nesse estudo apresenta a possibilidade de construção coletiva ligada ao conceito de cultura docente, também é importante discutirmos a idéia de currículo. Ele assume diferenciadas definições na literatura educacional, dada a sua complexidade e abrangência. Podemos discuti-lo à luz das teorias tradicionais do currículo que o consideram a partir de elementos pontuais, sem articulação entre si, como se fossem neutros (SILVA, 1999). Dessa forma, conteúdos, metodologias, planos de ensino, objetivos a serem alcançados constituem o currículo numa perspectiva tradicional e isso basta para garantir a sua eficiência. Sob o ponto de vista das teorias críticas do currículo, percebemos que esta dimensão se alarga e já não é possível discuti-lo sem considerar aspectos sociológicos, políticos, econômicos, históricos e sociais que o configuram e o reconfiguram (SILVA, 1999). Já a partir das teorias pós-críticas do currículo, a dimensão multicultural também é considerada e ele não é concebido sem levar em conta as diferentes etnias, raças, culturas, entendidas aqui como os modos de vida dos sujeitos envolvidos na construção curricular (SILVA, 1999).

É na perspectiva das teorias críticas e pós críticas do currículo discutidas por Silva (1999) que construímos nosso estudo. Acreditamos que, assim como o autor nos diz, o debate sobre currículo, constantemente é uma discussão que:

[...] está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 1999, p. 15)

Escolhemos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM, pensado para três anos, inicialmente, como o principal documento de nosso estudo, já que atualmente ele passa por adequações que têm como objetivo adequar-se à proposta curricular de curso de quatro anos.

Para discutir o currículo que integra o Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM, retomaremos alguns momentos significativos da sua recente história de dois anos com o objetivo de contextualizá-los. Em seguida, também organizaremos algumas reflexões sobre práticas de ensino utilizando a legislação existente e alguns fragmentos do Projeto do Curso de Letras. Nosso propósito, com este estudo, é contribuir com as discussões que se desenvolvem a partir do projeto, tendo em vista a sua necessidade de avaliação e acompanhamento permanente.

De acordo com Veiga (1998, p. 23) “um Projeto Político Pedagógico corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível provocar mudanças.” De acordo com a autora, o projeto deve buscar coerência entre reflexão-ação-reflexão, o que retoma as idéias de Schön (2000) ao referir-se a necessidade de um profissional reflexivo, ou seja, a alguém que consiga refletir na e sobre a prática; um profissional que questione-se sobre o que e para que está fazendo, e que portanto faz escolhas conscientes acerca da sua proposta pedagógica.

Além da necessidade de reflexão como impulsionadora das opções tomadas na construção do projeto, ele não deve restringir-se à formalidade do documento escrito, mas concretizar-se na prática pedagógica cotidiana. É o que nos apresenta UFU (2005, p. 03):

O processo de elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação está longe de se caracterizar como a simples confecção de um documento para atender a uma exigência legal. Esse processo também não se caracteriza pela simples formulação ou reformulação de um currículo. Como processo, a sua construção se manifesta em todos os momentos do ato educativo e, por essa razão, expressa uma proposta de gestão acadêmica de curso que apresenta os fundamentos, os objetivos e os caminhos considerados necessários para o permanente aprimoramento do ensino, portanto, para a qualidade da formação profissional.

No Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM de três anos percebemos explicitado um conjunto de saberes, objetivos, princípios teórico-metodológicos, concepções de mundo, sujeito e sociedade escolhidos, entre outros elementos. Tudo isso constitui o pensamento do grupo em relação às suas escolhas curriculares que poderão ou não transformar-se no fazer pedagógico, ou seja, na realidade do ensino, instância prática do currículo, conforme diz Daher (2008, p. 04) ao se referir ao currículo em ação: “ponte entre teoria e ação, concretizado por meio do ensino que se realiza em resposta à uma necessidade que é a de pensar, planejar, organizar ações que levem o aluno a aprender”.

Esta necessidade de concretizar o projeto pedagógico faz com que ele ocupe espaço nas discussões desenvolvidas, ganhando o que Daher (2008) chama de necessidade de reflexão, planejamento e organização permanente tendo em vista a aprendizagem do aluno. É o que já apresentamos anteriormente como o movimento permanente de reflexão-ação-reflexão. Vejamos em que momentos e de que forma o Colegiado do Curso de Letras UFTM, ao longo dos seus dois anos de existência, oportunizou espaço para discussão do projeto pedagógico, conforme registros do livro de atas:

- construção da primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras/UFTM por comissão constituída pelo Reitor da UFTM através da portaria 143 de 10/02/06;
- início das atividades do Curso de Letras em agosto de 2006;
- primeiras sugestões de alteração da proposta inicial do Projeto registradas em reunião dos professores de Letras em 03/08/06, já que se percebeu que

“as aulas destinadas ao Estágio e à Prática de Ensino estavam sendo contadas duas vezes: uma nas 1800h de formação básica em aula e outra vez nas 405 de Estágio e 420 de Prática”, conforme descrito na memória de reunião dos professores n° 03 registrada no Livro de Atas do Curso de Letras;

- definição de “elaboração de uma nova proposta de matriz curricular para os seis períodos e nova proposta de núcleos temáticos mais generalizados” em reunião dos professores de Letras n° 06, conforme registro em Livro de Atas do curso em 08/08/06;
- apresentação e aprovação por unanimidade da versão final do Projeto Pedagógico do Curso de Letras pelo Colegiado do Curso de Letras em 20/10/06, conforme registro na ata n° 05 do Livro de Atas do curso;
- aprovação da nova matriz curricular do Curso de Letras, de três para quatro anos, em reunião do Colegiado de Letras em 30/03/07, conforme registro na ata n° 22 do Livro de Atas do curso;
- constituição de equipe formada por professores e pessoal técnico para organizar os trabalhos de reorganização do projeto, tendo em vista a matriz curricular de 04 anos, conforme ata do Colegiado do Curso de Letras n° 27 de 31/08/07;
- pedido do Coordenador do Curso de Letras, aos professores, de “contribuições para atualização do Projeto Pedagógico do curso considerando o novo currículo, especialmente com as novas ementas e bibliografias das disciplinas”, conforme registro em ata n° 28 de 28/09/07 do Colegiado do Curso de Letras;
- leitura, conferência e correção das alterações realizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras, currículo de 04 anos, conforme encaminhamentos feitos pelos docentes de Letras, a servidor responsável, conforme ata n° 34 de 22/04/08.

- definição, em reunião do Colegiado de Letras, conforme ata n° 34 de 22/04/08, de que é “necessário esclarecer melhor a proposta de Prática de Ensino na reorganização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras que está se desenvolvendo”.

Percebemos, com os acontecimentos destacados no livro de atas, que a discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM, desde o início, foi e tem sido marcada pelo mesmo contexto do seu nascimento. O projeto pedagógico, de acordo com as referências, é anterior à existência do curso, do qual fazem parte, hoje, interlocutores diferentes daqueles que constituíram o grupo responsável pela construção do projeto inicial. Apesar disso, são os atuais componentes os responsáveis por sua concretização.

A reação imediata dos que chegaram para concretizar o projeto foi a de querer modificá-lo, numa tentativa de dar sentido e significado à proposta que parecia distante do seu universo, das suas experiências, da sua formação profissional. Isso foi feito já no primeiro encontro do grupo. Portanto, a proposta inicial nunca foi colocada em prática. Procurou-se, desde o início, respeitar a legislação, adequar o projeto aos conhecimentos e experiências dos professores que chegaram, sem que se possa afirmar, dada a limitação das informações coletadas, qual tenha sido a qualidade desse processo, qualidade entendida, aqui, no sentido de esclarecimento da sistemática de encontros para discussão do projeto, já que defendemos uma proposta de desenvolvimento curricular coletivo.

Este é um fato que foi e continua sendo importante no desenrolar do processo de desenvolvimento do projeto pedagógico do curso. Entendemos que a necessidade de reestruturar o projeto inicial, uma vez que o grupo da concepção inicial era diferente do grupo da ação/prática, foi uma medida justificável que reforça o entendimento de que no currículo procura-se construir identidade, conforme discutido por Silva (1999).

Por outro lado, a justificativa para a reestruturação que foi feita não nos impede de pensar: qual teria sido o teor das mudanças feitas no projeto? Foram

mudanças pontuais? Mudanças de concepção? Como teria sido a participação do coletivo dos docentes nesse processo de reestruturação? São perguntas que não poderemos responder, tendo em vista a ausência de dados nesse sentido, mas que nos sinalizam para o processo dinâmico de construção e reconstrução do projeto em questão.

Indícios do que ocorreu a partir da apresentação da versão inicial do projeto estão presentes nas referências encontradas no livro de ata das reuniões colegiadas e a partir delas podemos encaminhar outros questionamentos: “as aulas destinadas ao Estágio e à Prática de Ensino estavam sendo contadas duas vezes” ; é preciso pensar numa “nova proposta de núcleos temáticos mais generalizados”. A partir daí podemos pensar: o texto do documento inicial não era claro em suas intenções? Quais eram as intenções do grupo idealizador? Essas propostas iniciais eram muito diferentes das intenções do grupo recém-chegado? No que consistiam essas diferenças? O que foi feito na instituição para apresentar os recém-chegados à proposta inicial? Como foi a acolhida destes na instituição? Que condições tiveram os recém-chegados para colocar em funcionamento o curso? Para todas essas respostas, seriam necessárias outras pesquisas, mas nesse artigo nos limitaremos à análise documental disponível.

O que nos move a formular e trazer estes questionamentos, aqui, é a crença de que, de alguma forma, eles podem colaborar, sobretudo, com os que vivenciaram o momento de nascimento do curso e que ainda hoje constituem o grupo. Para esses, as questões apresentadas poderão ser referência na busca de respostas para os contextos atuais e vindouros, pois os concebemos numa perspectiva de sujeitos históricos que podem produzir novos saberes.

Outra reflexão possível diz respeito a composição do grupo que estamos chamando aqui “dos que chegaram”. Ele não é o mesmo desde então. Foram se juntando a ele outros professores e também pessoal técnico, conforme citamos a seguir, buscando outros indícios no livro de atas. Veja o que apresenta o fragmento da ata número vinte e cinco: “...reuniram-se os professores do Curso de Letras Português/Inglês e do curso de Letras Português/Espanhol e a nova servidora do curso, técnica em assuntos educacionais, para reunião ordinária do curso.” Em outro

fragmento do livro de atas do curso, ata número vinte e quatro: “...para a expansão dos cursos de letras, são necessárias nove vagas de docentes”. Ata número vinte e seis: “foram confirmadas as bancas do processo de seleção dos professores substitutivos.” Ata número vinte e sete: “...deram as boas-vindas aos professores substitutos que a partir de agora passam a fazer parte do colegiado do Curso de Letras.”

Isso nos aponta, mais uma vez, para o contexto de nascimento do curso, que está articulado com o desenvolvimento do seu projeto pedagógico. O grupo foi sempre novo, pois recebeu novos participantes a cada momento. A cada nova composição de grupo, criou-se novo espaço-tempo de relações, de produção de conhecimento, de trocas culturais. Estas foram variáveis presentes durante toda a construção do currículo que integra o Projeto Pedagógico do Curso de Letras de três anos, que de acordo com o que vimos em Silva (1999), contribui para inserir a discussão numa perspectiva pós-crítica. Portanto, a construção do projeto pedagógico foi e continua criando um movimento dinâmico: inicial para uns, velho-novo para outros, sempre transformado para todo o grupo.

Os novos participantes instauram, permanentemente, um processo de conhecer a instituição, as aspirações do grupo anterior, o teor das lutas travadas, as tensões vividas pelos sujeitos no cotidiano, naquilo que se expressa de forma implícita formando o “currículo oculto”, ou seja, o currículo expresso nas posturas individuais, nos ditos e não ditos, entre outros elementos. Só a partir daí os mais novos vão encontrando suas formas peculiares de participação e as discussões sobre currículo e projeto pedagógico prosseguem nesse movimento constante de construção, desconstrução e reconstrução. Isto vai definindo, ainda, a identidade do curso.

É nesse contexto de curso que nos dedicaremos a outro tema de nosso estudo: perceber como as práticas de ensino foram incluídas no projeto pedagógico do Curso de Letras UFTM de três anos e como esse tema vem se desenvolvendo no processo de readequação do projeto para quatro anos.

A discussão sobre o tema “práticas de ensino”, decorre das críticas endereçadas à formação de professores, em nível nacional. Em muitos modelos

curriculares verifica-se, mesmo com a existência de amplo amparo legal, a dicotomia teoria – prática. Nesses modelos curriculares, há momentos específicos para teoria e outros momentos para prática, sem que estes momentos estejam articulados. Em decorrência disso, cresce a fragmentação e os conteúdos se isolam entre si.

Em muitas situações, a dificuldade de articular teoria e prática na formação docente decorre da própria formação inicial dos responsáveis pelo desenvolvimento do curso. Conforme BRASIL (2001, p.16):

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.

O mesmo documento apresenta as demandas atuais do trabalho docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Para que isso possa ser concretizado, o documento chama a atenção, ainda, para a necessidade de uma revisão profunda dos aspectos essenciais da formação de professores, tendo como “chão” o equilíbrio entre o domínio dos saberes específicos da área em formação e os saberes pedagógicos, numa demonstração de consciência da complexidade do ato educativo.

Enquanto processo de formação do licenciado, o trabalho pedagógico na graduação, de acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, deve fazer o que se espera que o aluno um dia realize enquanto docente. “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 200, p. 17).

Como o equilíbrio entre domínio dos conteúdos curriculares e sua adequação à situação pedagógica e, além disso, a dicotomia teoria-prática continuam sendo questões a serem enfrentadas na formação de professores, apresentamos, neste contexto, a necessidade de uma legislação que esclareça melhor as dimensões pretendidas para as Práticas de Ensino, que a cada momento, no texto legal, recebe uma conotação diferente.

De acordo com a legislação vigente, o conceito de prática, no âmbito de um curso de licenciatura, diz respeito ao próprio modo como as coisas vão se fazendo, tendo em vista uma teoria que a atravessa. Dessa forma, a partir de um conceito da Geografia, por exemplo, que diz que a construção do conceito de espaço começa com a definição do espaço mais próximo à criança: seu corpo, é que vamos promover atividades para o desenvolvimento desse conceito. Assim, brincadeiras que promovam a consciência da criança sobre seu corpo, são práticas fundamentadas na teoria. Nesse exemplo teoria e prática estão articuladas. Conforme prevê a legislação, este movimento deve perpassar todo o processo de formação.

Um outro enfoque de prática é discutida na legislação pertinente. Trata-se da “concepção de prática como componente curricular” conforme prevê a Resolução CNE/CP de 19/02/02. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão da atividade profissional, quanto no estágio e nos momentos em que se exercita o fazer profissional. É uma prática que produz algo no âmbito do ensino. É, portanto, momento privilegiado em que se pode ter uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso.

E o que o Parecer CNE/CP 9/2001 afirma no inciso segundo do artigo 12 quando diz: “ a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”? Cada projeto pedagógico de curso de licenciatura dá sua interpretação ao texto legal. Alguns entendem que é preciso “diluir” na carga horária de cada disciplina uma parte prática cumprindo, dessa forma, as 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, conforme prevê a Resolução CNE/CP de 19/02/2002. Mas surge outra questão: em caso de uma proposta como essa, como cumprir o artigo 13 do Parecer CNE/CP 9/2001 que afirma que a coordenação da dimensão prática deverá ocorrer em tempo e espaço curricular específico e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar?

Para fins de adequação à legislação vigente e também para atender à necessidade de construir um currículo em que teoria e prática estejam constantemente articuladas, parece ser mais pertinente elaborar propostas de prática de ensino que atendam aos dois princípios e não apenas a um deles:

- prática presente desde o início e durante toda a formação do professor em todas as áreas e/ou disciplinas do currículo;
- prática com tempo e espaço curricular específico, com a finalidade de articulação e interdisciplinaridade entre as diferentes práticas.

E como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras de três anos vem concretizando sua proposta de Prática de Ensino? De acordo com o capítulo 12 do projeto, que trata de Avaliação, item 12.3, as práticas de ensino estão previstas para acontecer durante todo o curso. No texto do projeto, são descritas atividades a serem desenvolvidas em cada período, sem, entretanto, detalhar os responsáveis e as formas de operacionalização. No mesmo item, é feita fundamentação que atende a legislação vigente, sem apresentar, objetivamente, as formas de encaminhamento dessas atividades.

Com o processo de readequação do projeto pedagógico do curso para quatro anos, os professores apresentaram dúvidas em relação ao assunto práticas de ensino, conforme registrado no livro de atas do Curso de Letras UFTM, ata nº 34 de

22/04/08: “ é necessário esclarecer melhor a proposta de Prática de Ensino na reorganização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras que está se desenvolvendo”.

Outros indícios encontrados no projeto pedagógico de três anos podem reforçar as dúvidas dos docentes em relação à concepção e operacionalização das práticas de ensino, mesmo nessa fase de readequação do projeto. No item do projeto: matriz curricular: formação pedagógica, são apresentados componentes curriculares nomeados de “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino”, “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Portuguesa”, “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Estrangeira” . Cada um deles com carga horária de 15h semestrais.

A ementa do componente “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino I”, prevista para o primeiro período do curso, explicita que serão desenvolvidos os seguintes conteúdos :

Práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e estrangeira. As diretrizes nacionais curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa e estrangeira. Noções fundamentais de planejamento das aulas. A avaliação da aprendizagem. Noções fundamentais para elaboração de projetos na escola.

Já as atividades descritas para serem realizadas como Práticas de Ensino, enquanto componente curricular, no primeiro período, previstas no capítulo 12 do mesmo projeto, orientam que os alunos realizarão:

- estudo das políticas educacionais internacionais, nacionais, estaduais e locais que orientam a educação no país;
- conhecimento das agências financiadoras da educação brasileira e do modo como se realiza esse financiamento;
- levantamento e estudo dos órgãos normativos e órgãos executivos dos sistemas de ensino e de suas funções;
- visitas a agências educacionais não escolares, tal com está definido no Art. 1.º da LDBEN 9394/96.

Embora possam ser considerados conteúdos afins, as propostas apresentadas parecem encaminhar-se para direções diferentes. Na ementa do componente “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino I”, percebe-se uma tendência de abordagem teórica para os conhecimentos, que se confirma nas informações que o ementário traz em relação ao componente: carga horária teórica: 15 h; carga horária prática 0h.

Já na descrição das atividades de Prática de Ensino, como componente curricular, previstas para o primeiro período, percebe-se uma tendência de encaminhamento prático para as ações, embora não fique claro se deve haver articulação com o componente “Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino I”, haja vista as direções diferentes que cada proposta apresenta.

Percebemos, a partir do que aqui foi exposto, tanto em relação ao delineamento do contexto de nascimento do curso, quanto ao que permeia a definição das práticas de ensino: concepção e operacionalização, que o trabalho de avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso de Letras UFTM é necessário e deve acontecer de forma permanente. Coerência, identidade e concretude são marcas que devem continuar a serem perseguidas, como princípios fundamentais. Para isso, acredita-se que as reflexões colegiadas, sistemáticas e aprofundadas, podem oferecer os subsídios necessários.

Construir um currículo é, também, partir de valores e concepções educativas que cada componente do grupo carrega na sua subjetividade. Partilhar estes conteúdos tão particulares se aprende no exercício, na possibilidade de encontro com o outro, em que se pode contribuir e acolher ao mesmo tempo. De forma ética e respeitosa. Por isso a necessidade do trabalho coletivo. A necessidade de discussões que tenham como tema as questões de cotidiano de ensino.

Afinal, o desafio é buscar a concretude do que está expresso formalmente nos documentos que subsidiam nosso fazer pedagógico. Ou modificá-los. Ou refletir cotidianamente no que eles nos dizem.

Só a nossa disponibilidade individual e coletiva poderá dizer.



## Referências:

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema: Verdade. Disponível em: <http://www.memoriaviva.digi.com.br/drummond/poema072.htm> . Acesso em 08 jul.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reolução CNE/CP 2*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 9*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2001.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículo, conhecimento e cultura*. 2007.

DAHER, Marília; SILVA, Gláucia Eli. *Conhecimento, currículo e ensino*. Série Licenciatura: Pedagogia. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2008. v.4,n.1.

LIVRO de Atas do Colegiado do Curso de Letras UFTM. Uberaba: 2006.

PAIM, Elison Antonio. Mapeando cânones de formação de professores. In: \_\_\_\_\_: *Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História*. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Faculdade de Educação), p. 82-145.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

UBERABA. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português – Espanhol*. Uberaba, Colegiado de Letras. 2006.

UBERLÂNDIA. Universidade Federal de. *Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação*. UFU, Uberlândia: 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do projeto político pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

Recebido para publicação em: 31/11/2008

Aceito: 20/12/2008