

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA VISÃO DE DOCENTES DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS

CURRICULUM AND PORTUGUESE TEACHER EDUCATION CONCEIVED BY LETTERS COURSE PROFESSORS

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹

Resumo: A partir do contexto de diversas mudanças no processo de formação do professor de Português em função de fatores internos à própria área de conhecimento e de fatores sócio-históricos (Soares, 2002), bem como por considerar o currículo como confluência de práticas (Sacristán, 2000) em que há, por exemplo, currículo prescrito e currículo modelado pelo professor, este estudo objetiva investigar como docentes universitários veem o currículo da licenciatura em Letras em que atuam e como usam estratégias para moldá-lo. Para isso, foram entrevistados cinco professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior situada em Pernambuco. Os resultados, analisados com base em Sacristán (2000), dentre outros, apontam que práticas individuais, independentemente de positivas ou negativas, indicam necessidade de maiores diálogos em momentos como o de Reforma Curricular.

Palavras-chave: Currículo e Formação de Professor; Licenciatura em Letras; Professores Universitários.

Abstract: Considering several changings in the process of Portuguese Teachers Education due to internal factors related to the particular area of knowledge and to socio-historical factors (Soares, 2002), as well as conceiving curriculum as a confluence of practices (Sacristán, 2000) in which, for instance, there are a prescribed curriculum and a curriculum shaped by teacher, this study aims to investigate how professor comprehend the curriculum of Letters course in which they act and how they use strategies in order to shape it. For this, five professors from a Federal Institution of Superior Education located in Pernambuco were interviewed. The results, analyzed based on Sacristán (2000), among others, showed that individual practices, independently of being positive or negative, point out the need of wide dialogs in moments as curricular reforms.

Keywords: Curriculum and Teacher Education; Letters Course; Professors.

1 INTRODUÇÃO

As práticas de formação do professor de português vêm diferenciando-se ao longo do tempo (Soares, 2002). A escolha por uma perspectiva – do que ensinar e de como ensinar – está atrelada a momentos sócio-históricos que, por sua vez, relacionam-se a fatores como os apontados nas perguntas seguintes:

Em que estágio de desenvolvimento encontram-se os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua? (Soares, 2002, p.175-176).

O currículo dos cursos de Licenciaturas em Letras, no Brasil, também tem passado por significativas transformações (Gatti & Nunes, 2008). Isso acontece devido, além de fatores internos a áreas de conhecimento, como anteriormente apontado, a fatores externos como, por exemplo, os problemas de aprendizagem que complexificam a cada dia em nossa sociedade (Gatti, 2010). Segundo Gatti, “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (Gatti, 2010, p.1359).

¹ Doutor em Lingüística pela Universidade Federal da Paraíba e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: <ewertonavilaz@gmail.com> ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-8894-1363>>

Nesse contexto, a década de 2000 foi um período chave de publicações de documentos oficiais pelo Ministério da Educação relacionados ao Ensino Superior como, por exemplo: o Parecer CNE/CP 009/2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e o Parecer CNE/CES 492/2001, que inclui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso Letras. Outro importante documento é a *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na mesma direção destes documentos, temos, atualmente, a *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Se por um lado temos a legislação que regulamenta aspectos dos currículos das licenciaturas; por outro, por considerar que o currículo é uma confluência de práticas, não podemos deixar de pontuar o papel ativo que possui o professor no sistema curricular (SACRISTÁN, 2000).

É partindo deste pressuposto que este estudo, como objetivo geral, visa analisar o que pensam e como afirmam agir professores universitários em relação ao currículo do curso de Licenciatura em Letras em que atuam e à formação do professor de Português. Em relação aos objetivos específicos, visa-se identificar se estes docentes: conhecem o Projeto Pedagógico do Curso e/ou participaram da produção do mesmo e do programa do componente curricular que ministram; fazem alterações no programa, de que forma e por quê; contemplam todos os conteúdos do Programa, quais dá mais ênfase, quais exclui e por quê.

Um estudo dessa natureza torna-se relevante uma vez que a mediação ativa dos professores, individual ou coletiva, faz com que exista certa autoria no desenvolvimento do processo curricular. Como podemos perceber, a complexidade do sistema curricular faz com que, ao mesmo tempo em que se tenha uma prescrição, haja sujeitos que se impõem (Sacristán, 2000).

Antes, contudo, de analisar a fala dos professores participantes deste estudo (3. O que afirmam os professores), trazemos, no próximo tópico deste artigo (1. Concepção de Currículo), uma breve discussão sobre nossa concepção de currículo. Em seguida (2. Aspectos Metodológicos), são apresentadas as escolhas metodológicas. Por fim, fazemos as considerações finais do artigo (4. Considerações finais).

2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Muitas são as discussões sobre a forma como o currículo é concebido (SILVA, 2009; SACRISTÁN, 2000; GIROUX e MCLAREN, 2011; APPLE, 2011; GRUNDY, 1987; MOREIRA, 1999). O comum entre todas elas² é que não se trata de algo simples, uma vez que envolvem aspectos de diversas ordens como: política, social, econômica, pedagógica, administrativa, etc.

Como se percebe, a complexidade do currículo, por estar relacionado a todas essas esferas, faz com que questões teóricas sejam embebidas de valores que, conseqüentemente, repercutem diretamente nas práticas de construção, desenvolvimento, vivência e avaliação do mesmo. É por isso que acreditamos ser relevante ressaltar, mesmo que em poucas palavras, nossa compreensão basilar de tão densa temática.

Inicialmente ressaltamos que o termo ‘currículo’ é utilizado na área da Educação constantemente com várias acepções. Falamos em currículo, por exemplo, quando nos referimos a uma área de pesquisa acadêmica, quando evocamos um documento de um plano educacional, quando abordamos práticas derivadas de processos instrutivos, etc. Isso acontece porque, além de diversas concepções, utilizamos

² Estamos, aqui, fazendo referências às teorias críticas e pós-críticas do currículo, desenvolvidas a partir de 1970. Essas teorias fogem às perspectivas das tradicionais que se apresentavam como neutras e possuíam foco na organização do processo curricular (Silva, 2009).

a palavra para processos distintos do desenvolvimento curricular. O fato é que todos esses usos são relacionados à função social das instituições de ensino. Segundo Sacristán:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (2000. p.15).

A concepção de currículo, pois, não é meramente uma discussão de ordem técnica. É por isso que as especificidades contextuais e a consideração de sua não estaticidade são pontos-chave. Para o autor, quando definimos currículo, estamos “descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

O currículo é, portanto, uma práxis que compõe e revela uma determinada instituição (seja ela uma escola, uma faculdade ou uma rede municipal) a partir do que se elege para ensinar e, conseqüentemente, de qual ser humano se pretende formar. Como prática, é singular e plural ao mesmo tempo, exprimindo-se em comportamentos práticos diversos; é relativo e provisório, e não algo dado, pronto e acabado. Daí a importância de se estudar como ele está configurado em certo momento.

Por estar atrelado a especificidades de várias ordens, o currículo não é neutro, refletindo questões identitárias – já que evidencia valores de processos educativos – e, sobretudo, de poder. Segundo Silva:

As teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder (Silva, 2009, p.16).

Os estudos sobre o currículo e seus problemas são conseqüências da conscientização de que as instituições realizam suas funções através dele; e as reformas curriculares se dão a partir da necessidade de se fazer ajustes que partem das demandas sociais e refletem, conscientemente ou inconscientemente, valores de grupos dominantes (SACRISTÁN, 2000). Como síntese, destacaríamos sobre o currículo que:

- sua concepção não é técnica e sim epistemológica;
- está atrelado às especificidades contextuais; logo, exprime marcas identitárias e é reflexo de processos culturais; por isso é relativo, provisório e não neutro;
- é uma práxis advinda do pensar e fazer educação institucionalizada.

É à luz desse último item, ao ressaltar o currículo como configurador da prática, que discutimos sobre o *sistema curricular* – entendendo o currículo como uma confluência de práticas. Antes, contudo, elencamos os princípios que, com base em Grundy (1987), fazem com que o currículo enquanto práxis contribua a favor de interesses emancipatórios: a) o currículo não deve ser entendido como um plano a ser seguido sem reflexões; b) o currículo é uma construção social, sendo também os alunos, através de sua aprendizagem, sujeitos ativos da construção de conhecimentos; c) o processo de construção do currículo não deve se afastar das condições concretas de sua realização.

O currículo cria em torno de si diversos campos de ações. A constituição e a realização prática do currículo são complexas e envolvem diferentes influências – que podem ser convergentes ou divergentes. É a partir disso, que Beauchamp (1981 *apud* Sacristán, 2000), ao fazer referência ao currículo enquanto processo, postula a existência do que chama de um *sistema curricular*. Sacristán,

partindo do estudo de Beauchamp, destaca seis níveis, momentos ou fases do processo de desenvolvimento da construção curricular. Dentre elas temos: o *currículo prescrito*, o *currículo modelado pelos professores* e o *currículo em ação*.

O currículo prescrito faz parte dos sistemas educativos que precisam de uma regulação ou orientação, sobretudo os de níveis escolares obrigatórios. Varia de lugar para lugar (países, por exemplo) e serve de base para ordenação do sistema curricular, produção de materiais didáticos, controle do sistema, etc. O currículo prescrito faz parte das políticas educacionais ou, mais especificamente, das políticas curriculares. No Brasil, temos como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Sacristán (2000) destaca em sua discussão as funções que as prescrições e regulações curriculares podem exercer dentro do sistema social. O currículo prescrito poderia ser entendido como cultura comum, como o mínimo, como organização do saber e como via de controle das práticas de ensino. Sobre cada função desta, o autor chama atenção para questões importantes, às vezes problemáticas, que devem ser fruto de reflexões.

Quando concebido como cultura comum, ressalta a importância de considerar a heterogeneidade que compõe as sociedades e, principalmente, as desigualdades sociais; nesse caso, o currículo prescrito tem que ser pensado em uma perspectiva social. Ao contemplar a ideia de currículo mínimo prescrito, destaca que o mínimo – que marcaria uma norma de qualidade básica – deve ser postulado com o acréscimo de políticas compensatórias uma vez que, segundo o autor, “nem todos poderão abordá-lo com as mesmas probabilidades de sucesso” (Sacristán, 2000, p.112).

Em relação à organização do saber, ressalta que, somado à prescrição de conteúdos, organização por ciclos, etc., o currículo orienta, ainda, o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essas duas funções podem gerar ineficácia no seu exercício real, porque as intervenções (orientações, indicações de metodologias, etc.) não são o bastante para que se chegue à prática, além de indicar que o sistema dispõe de professores não pedagogicamente preparados.

Atrelando à organização do saber ao controle das práticas de ensino, o autor expõe algumas realidades possíveis que podem ser motivos de preocupação: o fato de o currículo prescrito fazer parte, por um lado, de um sistema em que o controle é explícito, o que acarretaria na diminuição da autonomia docente; ou, por outro lado, de sistemas em que o controle não é coercitivo, sendo exercido por mecanismos burocráticos em que “se oculta sob regulamentações administrativas e ‘orientações pedagógicas’ com boa intenção, que têm pretensão de ‘melhorar’ a prática” (Sacristán, 2000, p.109).

O *currículo modelado pelos professores* é resultado das ações ativas do docente em relação ao que entende e ‘traduz’ em termos práticos dos currículos prescritos e a ele apresentado em materiais didáticos. É a cultura profissional do professor – sua formação inicial e continuada, suas vivências pedagógicas e a reflexão sobre elas, suas ideologias, etc. – que será imprescindível na forma com realizará suas escolhas de conteúdos, metodologias, etc.; enfim, como intervirá na configuração dos sentidos das propostas curriculares.

Sacristán, quem corroboramos, assegura que “a figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa” (2000, p.168). O professor prático-reflexivo³ não reflete apenas sobre sua própria prática, mas sobre os diversos subsistemas que se entrecruzam em torno dela, e o currículo, seja ele prescrito ou apresentado, faz parte disso.

É em função disso que alguns conteúdos são mais explorados do que outros, são ensinados com atividades mais variadas do que outros, ou sequer são contemplados. O professor é, pois, sempre um

³ O conceito de professor prático-reflexivo está relacionado a uma nova epistemologia profissional que na educação refletiu-se no debate da reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação de professores (Schön, 1995; Zeichner, 2003).

mediador, seja essa inevitável mediação para o bem ou para o mal (Sacristán, 2000). Além disso, é importante destacar que há momentos em que o mesmo professor pode ser imitador-mantenedor, mediador e/ou criativo-gerador no que se refere à modelação do currículo. Isso, claro, dependerá de vários fatores (como os já apontados: formação docente, quantidade de horas-aula, etc.).

Um exemplo de currículo modelado pelo professor são os planos de ensino. Segundo Clark e Lamberd:

O currículo, como produto feito realidade em certo tipo de publicações, é transformado e adaptado no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes (1985, p.3 *apud* Sacristán, 2000, p.187).

O momento de planejamento é, então, imprescindível para que as traduções do currículo prescrito comecem a ser refletidas e adaptadas a contextos ainda mais específicos determinados, por exemplo, pelo perfil do grupo de alunos de uma determinada série, curso, etc. Infelizmente, sabemos que para muitos docentes esta etapa é pouco valorizada, sendo, portanto, simplesmente correspondente ao preenchimento de documentos – encarados como mera burocracia – exigidos pelas coordenações.

O *currículo em ação* é a prática real, a concretização do processo ensino-aprendizagem, a ação pedagógica a partir das atividades de sala de aula. É quando, muitas vezes, são ultrapassados o currículo prescrito ou mesmo o modelado pelo próprio professor. “É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intervenção, se faz realidade de uma forma ou de outra” (SACRISTÁN, 2000, p.201).

Os contextos ganham bastante relevância ao se analisar o currículo em ação. A aula é entendida como um microsistema educativo em que devem ser considerados aspectos como definições de: certos espaços físicos, certos papéis sociais, certas relações pessoais, certos conteúdos culturais, certa distribuição de tempo, certas atividades, certas coordenadas organizativas, etc.

Como nosso objetivo, neste estudo, é investigar o que pensa o professor universitário sobre questões curriculares do curso de Licenciatura em Letras em que atua, nosso foco será na modelação realizada por estes docentes. No tópico seguinte, trazemos mais informações sobre o percurso metodológico traçado.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* deste estudo é formado pelas falas de professores universitários que atuam em uma Instituição Federal de Ensino Superior situada em Pernambuco num curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol).

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, foram entrevistados cinco docentes selecionados a partir de um único critério: ministrarem componentes curriculares formativos do professor de Português⁴ tais como: Didática da Linguagem, Práticas Pedagógicas de Ensino de Língua Portuguesa e Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO).

O instrumento de coleta foi a entrevista semi-estruturada, com gravação de áudio e transcrição das falas dos docentes. A fim de atingir os objetivos propostos, foram realizadas perguntas voltadas para o que pensam os docentes sobre questões práticas da formação atrelada ao currículo. Em outras palavras, eles responderam a perguntas como:

- Conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?
- Ajudou a produzir o programa do componente curricular?

⁴ Esse recorte é devido ao fato de os dados deste artigo serem advindos de uma pesquisa mais ampla, tese de doutoramento, sobre Didática e Formação do Professor de Português (Luna, 2016).

- Fez alterações no programa? Quais? Por quê?
- Contempla todos os conteúdos do Plano? Quais dá mais ênfase? Quais exclui? Por quê?

A fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes do estudo, os nomearemos, aqui, de F1, F2, F3, F4 e F5. Os 05 professores universitários ministram aulas no curso de Letras, são todos docentes efetivos, com regime de trabalho com Dedicção Exclusiva e lotados em dois departamentos distintos: Letras (F1, F2 e F5) e Educação (F3 e F4).

O campo de pesquisa foi uma IFES cujo curso de Letras foi criado em 2009, com carga horária de 2.940 h/a e com versão mais atualizada do Projeto Pedagógico do Curso de 2011⁵.

4 O QUE AFIRMAM OS PROFESSORES

Excetuando F3, que está com ESO1 temporariamente em função de diminuição de carga horária de outro formador do Departamento de Educação, todos os outros conheciam o PPC de Letras. F2 e F5, inclusive, fizeram parte do grupo de professores que produziram o documento. Este último integrou, ainda, uma comissão de formadores responsáveis por pensar os programas das disciplinas de Prática Pedagógica da Língua Portuguesa e dos estágios, idealizados de forma a seguir uma linha comum aos outros cursos da instituição, embora com especificidades da licenciatura.

Como concebemos o currículo como confluência de práticas, sabemos que a formação de cada futuro profissional será diferente. No entanto, buscamos compreender como acontece sua formação de um modo mais global. É por isso que fizemos um questionamento sobre a alteração de programas de ensino tanto em termos documentais⁶ quanto na prática de sala de aula de cada formador.

Observamos que o grupo entrevistado afirma fazer pequenas alterações, mas apenas relacionadas a aspectos metodológicos e aos textos teóricos a serem lidos pelos alunos. A justificativa para isso pode ser ilustrada através do que afirma F5:

Só faço alteração em termos de cronogramas. De conteúdo eu não concordo muito com isso porque se eu discordasse da disciplina, eu teria que propor oficialmente uma mudança pra ela e não eu fazer isso sozinha porque a disciplina hoje está comigo amanhã não tá. Então eu penso dessa forma. Primeiro que a disciplina é muito nova, tem pouco tempo de uso, vamos dizer assim, e a gente está descobrindo a disciplina. A gente percebe que 45 horas de aula é pouco praquilo que ela tem, mas ao mesmo tempo o conteúdo que ela tem é extremamente rico. Então modificar isso não me parece bom e se fosse pra se fazer isso tinha que ser feito oficialmente (F5).

O formador demonstra consciência de que o curso não pode ser pensado e vivenciado de forma individual. Se há uma proposta para a licenciatura, com objetivos e competências a serem desenvolvidas, conforme PPC, é necessário que os componentes curriculares, em conjunto, favoreçam a isso.

Já para F4, há muitos problemas no currículo e não se trata das alterações realizadas pelos formadores e sim de organização dos conteúdos programáticos em disciplinas como Didática do Ensino da Língua(gem) e Prática Pedagógica de Língua Portuguesa 1 e 2:

Prática 1, prática 2 e didática sempre há uma sobreposição. Até de textos. Antes não, mas agora até de textos. Mas os alunos me dizem que a professora já sabe. Então... eu não sou do departamento. Pra eles é ótimo porque se eles já passaram em didática, eles nem estudam pra prática 2. É prático, mas ao mesmo tempo eles me reclamam das repetições.

⁵ Atualmente o referido curso de Licenciatura em Letras está passando por uma Reforma Curricular.

⁶ O professor desta IFES pode fazer alterações no Plano de Ensino, mediante aprovação do Colegiado de Coordenação Didática (CCD) do curso de Letras, contanto que não sejam modificadas ementas e lista de referências básicas.

Nesse contexto de convergências de conteúdos – em disciplinas pertencentes a departamentos diferentes – o pesquisador pergunta aos formadores se para resolver o que alguns chamam de problemática não seria apenas uma questão diálogo entre os que ministram o(s) componente(s), uma vez que, ao observar os programas de ensino destas três disciplinas, percebemos que, apesar de existirem pontos de convergência, além de não serem muitos, isso não precisa ser entendido como um ponto negativo.

Sobre a sobreposição de conteúdos, F4 aponta que comunicou oficialmente ao coordenador do curso e F5, quando questionado se pretendia no futuro cruzar os planos de ensino ou conversar com o outro formador, afirma: “*Eu pretendia fazer isso, mas eu não eu descartei. É que eu soube agora que eu não vou ficar responsável pela prática no próximo semestre*” (F5). Então, se por um lado o rodízio de componentes curriculares é positivo para os formadores no sentido deles poderem conhecer mais o curso e entendê-lo a partir das vivências práticas; por outro, como se pode perceber no discurso anterior, é exatamente em função desse rodízio que o formador não tem tempo ou estímulo para estreitar diálogos com o pequeno grupo de professores que trabalham com os componentes formativos.

Para F4, a resolução depende de nova reforma curricular que implicaria na manutenção das Práticas e exclusão da Didática da Linguagem: “*Era melhor didática sair e aumentar a carga horária dos estágios*” (F4). F3 possui a mesma linha de raciocínio:

Eu só lamento, só questiono, as didáticas do nosso curso. A gente ter duas. Uma didática e uma didática de língua. Eu acho que apesar dos conteúdos serem separados, mas eles juntos poderiam fazer uma disciplina só (F3).

F5, por outro lado, discorda desta postura; ressalta que as outras licenciaturas da instituição possuem duas disciplinas de Didática, uma geral e uma específica, e afirma ainda: “*embora eu tenha notado que professores viram como se tivesse uma redundância ali, eu não concordo com isso*” (F5).

Apesar de sabermos que o currículo não é estático e que as reformas são importantes para as reconfigurações dos cursos – inclusive como forma de atender a novas demandas do Ministério da Educação, em particular, e da sociedade de um modo geral – defendemos a importância das disciplinas de didática de conteúdos específicos uma vez que é através delas que os licenciandos podem refletir sobre os saberes pedagógicos associados às particularidades de cada área. Para Alarcão, as didáticas contemplam áreas como a do saber, do ser e do saber fazer. Dentre seus objetivos, estariam:

- Equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos susceptíveis de funcionarem como recursos a mobilizar flexível e apropriadamente nas situações concretas, tantas vezes imprevisíveis, da actuação pedagógica (...);
- Familiarizar [os futuros professores] com instrumentos de observação e análise das situações de ensino/aprendizagem (...);
- Consciencializar os alunos para as suas próprias concepções sobre os conceitos inerentes à disciplina a ensinar bem como sobre o modo de ensinar (ALARCÃO, 2011, p.190-191).

Mesmo com a divergência de ponto de vista sobre os conteúdos programáticos dessas três disciplinas, os cinco formadores entrevistados ressaltaram a importância delas somadas aos quatro estágios do curso, conforme podemos observar com os fragmentos seguintes:

O que eu gosto mesmo de fazer é trabalhar com disciplinas que seja fazendo, tentando pelo menos, chamando a atenção dos alunos e proporcionando leituras e reflexões e práticas que visem a essa articulação entre o discurso científico da linguística e a prática do professor, entendeu? Essa aproximação entre o fazer acadêmico e o fazer escolar. Eu acho que esse é o grande papel de

cursos de formação de professor, seja ela essa formação continuada ou inicial, como a gente faz em cursos de Letras (F1).

Os estágios são fundamentais na construção da identidade. Lógico que a identidade do professor não vai ser construída agora, isso é um passo inicial. Ao longo da vida, da nossa ação, a gente vai construindo essa identidade (F3).

Trabalhos com didáticas, metodologias ou as práticas vão ajudar nessa construção até porque são formas que o estudante vai ter de se aproximar dessa realidade de ensino e aprendizagem. Eles vão usar esses meios pra construção do seu perfil profissional (F3).

F2 também destacou a importância dos componentes curriculares formativos “*eu não tenho dúvida que elas [disciplinas formativas] são fundamentais*”, embora acredite que a resolução (CNE/CP 2) para ampliação de carga horária dos estágios fez com ela ficasse “enorme”:

Essa exigência do MEC de ter essa carga enorme... eu não sei... cabe uma análise pra gente perceber... de uma certa forma esse volume muito concentrado nessas disciplinas também fez com que se perdesse um pouco do que se poderia colocar nas disciplinas específicas do curso de letras (F2).

Apesar de entendermos o que coloca o formador, principalmente pelo fato deste curso ser de licenciatura dupla (Português e Espanhol), o que certamente faz com o currículo seja mais sintético se comparado a uma licenciatura só em Português ou só em Espanhol, lembramos, aqui, que a ampliação da carga horária dos estágios é, para nós, uma importante conquista uma vez que o aprofundamento de saberes científicos sobre áreas específicas (ex.: linguística, teoria literária, língua portuguesa) não é garantia suficiente para uma formação adequada de professores de português, pois, como afirma Tardif (2012), o saber docente é essencialmente heterogêneo, e através dos componentes formativos há desenvolvimento de saberes da formação profissional, curriculares e experienciais (os estágios garantem espaço importante para isso).

Embora todos os entrevistados tenham afirmado não fazer modificações significativas nos programas de ensino, a fala de F4 indicia que há formadores que as fazem:

F4: O primeiro estágio pra ecologia não faz sentido, 90h, em 10 os meninos fazem tudo que se pede no estágio 1.

P: Mas não há um tempo pra sala de aula na universidade também?

F4: O pra sala de aula era pra ser uma visão interdisciplinar da escola, mas todos os professores que deram estágio 1 até agora mandam eles observarem aulas de português. Aí vira o que é o estágio 2. Só que mal feito porque quando eles chegam no estágio 2 eu vejo que eles não sabem observar.

P: O estágio 1 deveria ser para todos os espaços da escola, biblioteca, coordenação...

F4: Mas eles fazem isso, mas fazem em 10h. O resto é pra português.

P: Agora o que eu vejo no plano de ensino é que há textos no estágio 1 mais gerais sobre observação...

F4: Mas são. Mas quando vão pra observação todos os alunos que chegam pra o estágio 2 e eu pergunto o que eles observaram no estágio 1 eles dizem ‘aula de português’.

Este fragmento ilustra o pensamento do formador que não concorda com a divisão curricular do curso, mas, sobretudo, que ressalta existir alterações individuais do currículo. Acreditamos que, a partir do momento em que o licenciando realiza observações de aulas de português no ESO1, ele deixa de observar, em alguma medida, os aspectos globais que fazem parte da vida escolar como, por exemplo, o conselho de classe, a reunião de pais, a interação de um mesmo grupo com professores diferentes, as vivências da biblioteca e da sala de informática, dentre outros.

Os formadores também foram questionados se conseguem contemplar todos os conteúdos que estão no programa de ensino e, caso não consigam, quais os critérios para exclusão de alguns temas muitas vezes em detrimento de aprofundamento de outros. Todos os entrevistados destacaram que na maior parte dos semestres não conseguem cumprir completamente a lista de conteúdos programáticos e a principal razão para isso é o tempo. A administração desse tempo foge ao planejado inicialmente em função de duas razões: a ênfase necessária em algum(ns) conteúdo(s) específico(s) por demanda dos licenciandos (declarada ou percebida pelo formador) e os dias sem aulas por greve de ônibus, de policiais, etc.

F1, por exemplo, afirma que havia discussões sobre documentos oficiais que preferiu não contemplar de modo a dar mais tempo para outros conteúdos. F3 afirma *“só essa questão dos elementos constitutivos que não foi vista a fundo, conselho de classe, grêmio, associação, porque eu preferir enfatizar a questão do projeto, currículo, planejamento, avaliação, as relações interpessoais”*. Já F5 deixa como último assunto (‘ações de escrita’) aquele que acredita não trazer grande prejuízo para formação, caso não dê tempo contemplá-lo (e afirma que normalmente não dá).

Como se percebe, os formadores arrumam estratégias para suas práticas; além disso, levantam argumentos que evidenciam, de certa forma, planejamento mesmo quando se trata da alteração do planejamento inicial. Seria, no sistema curricular, o professor modelando o currículo (Sacristán, 2000). Para Sacristán, o professor é sempre um mediador, seja essa inevitável mediação para o bem ou para o mal. A mediação ativa dos professores faz com que exista certa autoria no desenvolvimento do processo curricular.

Por fim, acreditamos importante destacar que muitos dos formadores partem da ideia da simetria invertida para o processo de formação dos futuros professores. É o que se pode observar nos fragmentos seguintes:

Quanto a essa prática [simulação de aula], dá pra ela servir como um parâmetro, como uma motivação, pro próprio aluno de Letras em formação ou pro professor em formação continuada pro seu próprio fazer, não é? Eu acho que isso é fundamental (F1).

Como a disciplina é prática pedagógica então eles de uma certa forma vão tentar exercer essa prática ainda que um pouco artificial porque não é na escola, ele não vai pra escola, é diferente do ESO, mas eles vão ali simular situações em que eles tenham determinados conteúdos de escrita, de leitura (F2).

[...] eu tenho feito um trabalho assim: um encontro é mais teórico, no outro a gente faz uma simetria invertida. (...) É uma simulação de uma aula para estudantes de outra série. Assim... não dá pra levar até o fim, mas dá pra levar até quase o fim, colocando suposições ou hipóteses de como essa aula poderia proceder com possibilidades diferentes de finalização ou sequência (F5).

Por esses discursos, podemos observar que o princípio da simetria invertida é de fato valorizado e utilizado como base de propostas de atividades dos licenciandos que, embora alunos, assumem um papel de docente de modo a vivenciarem algo que acreditamos ser muito relevante para a formação dos professores: reflexão sobre a reflexão-na-ação, conforme apontado no capítulo 1 como aspecto relevante para o professor prático-reflexivo (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993).

F4 também aponta que solicita no ESO 2 um planejamento de projeto de intervenção que, apesar de não precisasse ser aplicado em termos de programa (apenas em ESO 4), é vivenciado pois, em sua opinião, deixar para um momento futuro implicaria na forte possibilidade de não se ter acesso à mesma turma, ao mesmo professor, à mesma escola.

O papel do formador nesse processo de simetria invertida é bastante significativo não apenas no sentido de possibilitar atividades nessa perspectiva, mas também de problematizar

teórico-metodologicamente questões de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, além de ser uma espécie de espelho no que se refere a práticas a serem adotadas e/ou transpostas quando se formarem e entrarem em suas salas de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados mostra que os professores entrevistados conhecem o PPC do curso, embora todos não tenham participado de sua construção. O conhecimento do PPC do curso permite que os docentes tenham uma visão geral da licenciatura, fazendo, assim, com que reflitam sobre como o componente curricular que ministram contribui para o processo de formação do professor com o perfil que se pretende formar.

O fato de alguns discordarem de pontos específicos da matriz curricular ou das ementas de alguns componentes faz com que, mesmo tendo afirmado que não alteram significativamente o que está posto no PPC, conduzam seus planejamentos de acordo com suas opiniões pessoais.

Não negamos a importância de o professor moldar o currículo de acordo com as demandas do grupo-classe em relação a aspectos pontuais; no entanto, é necessário que todos os docentes do curso estejam comprometidos com a formação de um professor conforme perfil debatido e institucionalizado democraticamente.

Nesse caso, chamamos a atenção para a importância da participação da comunidade envolvida nos processos de Reforma Curricular. São nesses momentos que, em grupo, são revistos e ajustados, dentre outros, os programas de ensino de componentes curriculares (através de ementário) e a matriz de curso.

Destacamos, por fim, que este estudo teve como foco o currículo modelado pelo professor, mas que, na perspectiva do sistema curricular, outras pesquisas são relevantes de modo a analisar, por exemplo, o currículo prescrito e o currículo em ação tanto da Licenciatura em Letras investigada quanto de outras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação dos professores – reflexões sobre seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011, p.179-214.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2011.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001* (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- Resolução CNE/CP 2/2002* (Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno). Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

- GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, out-dez, 2010, p. 1355-1379.
- NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2008.
- GIROUX, H. A. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2011.
- GRUNDY, S. *Curriculum: product or praxis?* Londres: The Falmer Press, 1987.
- LUNA, E. Á. dos A. *Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares e discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. Coleção Docência em Formação – v.1. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, v. 14, n. 40 jan-abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 06/09/2015.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 07/03/2018

Alterações recebida em: 26/11/2018

Aceito em: 27/11/2018

Publicado em: 02/03/2019