



Currículo para ensino de línguas no Brasil: o foco no processo para além da sala de aula

Ana Paula Trevisani, Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Apucarana, tem experiência no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e formação de professor, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, anapaula.trevisani@unespar.edu.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão, Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação; possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, Pós-doutorado pela PUC-SP e pela UFMG, veraluciacristovao@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo revisitar e (re)discutir o foco no processo de ensino e aprendizagem e sua relação com a sala de aula, entre sujeitos sócio culturalmente constituídos por meio da língua. Ao adentrar o campo dos estudos curriculares, em particular da literatura que aproxima o conceito de currículo dos estudos culturais, ditos estudos curriculares de linha pós-crítica, pretendo argumentar que o processo de ensino e aprendizagem vai além da sala de aula. É pela via dos estudos curriculares pós-críticos que pretendo sustentar que estruturas de planejamento em geral, classificadas como pedagógicas, nas escolas, nas licenciaturas, nos núcleos e hierarquias do sistema educacional, apesar de não enfocarem a sala de aula propriamente dita, e sobretudo se envolvem os docentes como condutores das ações, constituem parte integrante do currículo processo. Tal linha de argumentação permeia os alicerces de minha tese doutoral, em que proponho um olhar sobre o currículo processo que se volta a um contexto de planejamento educacional de formação de professores de inglês em momento dito de reestruturação curricular.

Palavras-chave: Formação docente, língua inglesa, currículo processo.

Curriculum for the teaching of languages in Brazil: focus on the process and beyond the classroom

Abstract: This article aims to revisit and (re)discuss the focus on process of teaching and learning and the relationship between these two concepts and the classroom – made of socially and culturally language constituted subjects. In the field of curricular studies, from a post-critical perspective, i.e. referring to the literature that merges the concept of curriculum and the cultural studies, I come to argue that the teaching and learning process goes beyond the classroom. In this line of thinking, I intend to support that stances of planning, usually classified as pedagogical ones, in schools, teacher development courses in superior education, sectors and hierarchies of the educational system, as a whole must fundamentally integrate the curriculum process. Even though these stances are not regarded as classroom contexts, they constitute the curriculum, particularly if teachers are involved as active participants. This discussion intends to set the ground for the edification of my doctoral study, which proposes a view towards the curriculum process within an educational planning stance for the development of English teachers going through a period named curricular restructuring.

Key words: Teacher development, English language, curriculum process.

Submission: 2019-06-18 / **approval:** 2019-07-25

Introdução

Ouvir um bom-dia em seu próprio idioma faz com que os estudantes se sintam acolhidos e percebam que o professor está disposto a entendê-los. Fez toda a diferença. (Prof.^a Andria Zaficarou, 39, inglesa de origem grega, vencedora do Global Teacher Prize de 2018).

No meu primeiro dia de trabalho [como diretor], puseram fogo no banheiro e viraram tambores de lixo em minha direção. Minha reação foi dizer aos alunos que queria ouvi-los. Isso os pegou de surpresa. (Prof. Diego Mahfouz, 30, diretor da Escola Darcy Ribeiro, São José do Rio Preto, SP, Brasil, do Global Teacher Prize de 2018).

Elas ficam maravilhadas de ver o pai ou a mãe tendo contato com os coleguinhas (Prof.^a Nurten Akkus, 33, Turquia, sobre projeto que instalou em sua pré-escola no qual os responsáveis pelos alunos sentam na sala de aula para ler para as crianças toda semana. Finalista do Global Teacher Prize de 2018).

As falas reproduzidas na epígrafe foram seleções feitas por colunista da Revista *Veja*, em reportagem sobre os professores em destaque na cerimônia de entrega do prêmio *Global Teacher Prize*, da Fundação Varkey, que leva o nome de seu idealizador, Sunny Varkey, fundador e dono do Global Education Management Systems (GEMS), “o maior grupo de escolas particulares do mundo” (VIEIRA, 2018, p. 87). A reportagem, em síntese, comunica que o traço de semelhança entre os professores premiados está na compreensão que eles demonstram da essência na relação do aluno com seu meio social. Eles construíram conhecimento com criatividade e simplicidade, tendo em vista a realidade local, considerando espaço, tempo e cultura.

Outro finalista, o professor Jesus Insilada, 40, que dá aula a crianças abaixo da linha da pobreza em um vilarejo nas Filipinas, teve a ideia de usar pontos de um tricô típico da região para ensinar matemática. [...] O colombiano Luis Miguel Gutierrez, 36, contribuiu para a redução dos índices de gravidez na adolescência e *bullying* em sua escola ao inserir aulas sobre sexualidade e gênero no currículo. (p. 88).

O processo pedagógico, portanto, é encaminhado sob a perspectiva da relação alunos-sociedade-conhecimento.

O destaque dado pela mídia sobre a relação professor-aluno no contexto educacional, vem refletir o enfoque dado por pesquisas educacionais ditas aplicadas, nas últimas décadas, no ensino e na aprendizagem dentro da sala de aula, na didática, no fazer docente, nas relações entre professores e alunos. O que acontece na sala de aula? O que o professor faz que funciona?

No campo em que atuo como professora e pesquisadora, ensino e aprendizagem de línguas (estrangeiras), por exemplo, o foco nos processos e nas relações em sala de aula

vem de longa data. Na arena da Linguística Aplicada (LA) para o ensino de línguas e formação de professores no Brasil, Schmitz (1992) conclui que a disciplina está em pleno desenvolvimento com contribuições pertinentes para o ensino e a aprendizagem de línguas, além de outras áreas de conhecimento, tais como língua pátria, ensino bilíngue, tradução, alfabetização e letramento. Destaca, no artigo, o estado da arte em LA no Brasil e afirma que este atingira, na década de 1990, a sua maturidade após vinte anos de atividade, especialmente o campo de ensino de línguas estrangeiras.

A meu ver, a LA se encontra, no momento, num outro período, isto é, um quarto período, 'autônomo', não dependente totalmente da lingüística, aberto à influência de outros campos. Este período se caracteriza, por um lado, pela Teoria de Aquisição de Segunda Língua (cf. o trabalho de Krashen, 1975, e também de McLaughlin, 1990) e, por outro lado, pelo estudo de interação na sala de aula (Lier, 1988). (SCHMITZ, 1992, p. 216).

Nos quase trinta anos decorrentes, autores continuam a apontar heterogeneidade de perspectivas e abordagens, mesmo em relação a pesquisas em LA com foco na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisadores embrenhados nesse processo apontam a subjetividade das variáveis no ensino, na aprendizagem e na língua em uso como fonte/natureza de grande complexidade, que conduz, por exemplo, à variedade metodológica (BOHN, 2009) e a perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas menos racionalistas, como o pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006; LEFFA, 2012). Outros pesquisadores voltam o olhar à epistemologia de pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas. E, dentre estes, encontro tom de crítica quanto à diversificação teórico-metodológica na condução das pesquisas. Cunha (2003) assevera que, no Brasil, a abrangência do objeto de estudo da LA revela a permanência de uma concepção aplicacionista que dificulta o desenvolvimento do campo sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Ele aponta para a necessidade de retomar a discussão epistemológica com vistas à autonomização efetiva deste subcampo. Na linha dos estudos reflexivos, Mateus (2005) conclui que a variedade de perspectivas as tornam, por vezes, superficiais.

Foge, entretanto, do escopo deste texto percorrer e revisar todas as perspectivas teóricas à luz das quais hoje se pesquisa o processo de ensino e aprendizagem das línguas e formação de professores no Brasil. Neste momento, entendo que importa nomear algumas como referência para o leitor. São perspectivas conhecidas em gêneros: as sócio semióticas, as sócio retóricas e as sócio discursivas (MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH,

2005); as perspectivas críticas – emancipatórias, sócio cognitivas, dentre outras (FAIRCLOUGH, 1992; FIGUEIREDO, 2000; JORDÃO, 2011; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; TAGLIEBER, 2000; TOMITCH, 2000; PENNYCOOK, 2001); as de base vygotskyana; e, mais recentemente, aquelas sob influência dos estudos culturais (ROCHA; MACIEL, 2015), para mencionar algumas. Tratam-se de perspectivas que, a meu ver, “esparramam” o campo devido ao imenso volume de publicações tanto em formação docente quanto em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Mas que, aparentemente, têm um ponto em comum: o foco no processo de ensino e aprendizagem das línguas e suas infindáveis variáveis e subjetividades.

O ponto crucial que pretendo desenvolver neste artigo é que esta tendência pode levar a um equívoco que equaciona o estudo com foco no processo de ensino e aprendizagem apenas ao que acontece em sala de aula, entre sujeitos sócio culturalmente constituídos e as relações entre eles. Ao adentrar o campo dos estudos curriculares, em particular da literatura que aproxima o conceito de currículo dos estudos culturais, ditos estudos curriculares de linha pós-crítica (AMORIM, 2011; MACEDO, 2006; SILVA, 2001), fica evidente a noção de que o processo de ensino e aprendizagem vai além dos episódios de sala de aula. É pela via dos estudos curriculares que pretendo sustentar meu argumento, ao enfatizar a abrangência da noção de *currere* (PINAR, 2011), ou seja, do currículo processo, a qual de forma alguma minimiza a relevância do foco em sala de aula, mas que sugere olhar ao realizar curricular para tempos e espaços outros que nela estão contidos e que agem significativamente sobre as relações entre professor e alunos.

O currículo processo

Nos estudos do currículo processo, o termo pós-crítico se refere a uma desterritorialização do campo, ou intenção de afastamento, da Sociologia (em particular das teorias de classe do marxismo), para uma aproximação dos estudos culturais e uma valorização do hibridismo: “políticas, sujeitos e realidades, no plural, é a forma como pensamos agora” (AMORIM, 2011, p. 57). Assim, a centralidade do conceito de cultura transforma pesquisadores curricularistas em praticantes da pesquisa de campo, quase equacionados a culturalistas (AMORIM, 2011). Na teoria política de currículo, de viés crítico, a centralidade está na categoria hegemonia do conhecimento como decorrente das disputas de poder e na apropriação do conhecimento como possibilidade de emancipação

do sujeito. Já, nos estudos culturais, ditos pós-críticos, busca-se um deslocamento de foco de macro análises políticas, consideradas esgotadas, para a localidade do contexto escolar, focada na diferença cultural. Argumento central é que a diferença cultural não representa apenas a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural; portanto, só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução (MACEDO 2006).

Autores pós-críticos mais radicais chegam a falar em pós-humano (SILVA, 2001; AMORIM, 2011). Nesse patamar de discussões, conceitos de Currículo em relação a conhecimento e subjetividade se reterritorializam em um plano que os autores denominam composicional. Por esta via, a centralidade da linguagem é enfatizada como representação, é entendida em um plano condicional, um “e se...”, em que enunciação (no ensino) passa a ser chamada fabulação: um tipo de linguagem transcendental, idealizada; portanto, desprovida de sujeito, o qual, resgatado em sua condição de homem/humano (e não mais de sujeito), parece ter sua agentividade praticamente anulada em atitude inconsciente, inativa, inabitada. Assim, acerca do currículo como prática pedagógica, o poder é entendido como agentividade em potencial, inserida em noções de evento e duração, como poder de pensamento, poder de criação.

Para Amorim (2011), o ato educacional vai além do momento da enunciação, da sala de aula e das relações ali entrelaçadas. O que importa, sobretudo, é a duração da educação (da prática educacional/pedagógica), a duração da sensação que ela provoca nos homens. Com Deleuze, o autor argumenta que este pensar entre coisas (e.g. entre uma aula dada e o que o aluno leva dela, o que pensa fazer dela, do impacto dela em suas experiências sociais) é uma força imanente do movimento-duração; é um ponto de partida de onde emergem potências criativas. Questionando a linearidade do tempo e da enunciação, entende ainda que o movimento-duração (*Eventfulness*) encerra potencialidade de pensamentos associativos e estratigráficos (*stratigraphics*) nos educandos, não estruturado, como um filme mudo de imagens e conceitos. Nesta perspectiva, entendo que pensar o currículo como *Eventfulness* seja buscar meios para pensar a duração da ação pedagógica na individualidade e subjetividade sócio histórica e cultural dos educandos, muitas vezes inconsciente, como a ideia de fetiche que apresento a seguir.

Em linha com o pós-humano de Amorim, o conceito de currículo como fetiche, de Tomaz Tadeu da Silva (2001), é apresentado, a nosso ver, como uma metáfora que incomoda e, ao mesmo tempo, nos faz encarar nossos temores, visto que traz à luz, na experiência educacional, a necessidade de se pensar o eminentemente humano no âmbito conceitual curricular. O trabalho desse autor tem influência no campo dos Estudos Curriculares no Brasil por introduzir visões pós-críticas (PARAÍSO, 2005). O papel da linguagem (enunciação) ganha destaque na concepção de currículo sob a perspectiva pós-estrutural, por negar a linguagem como espelho do real, de sentidos ou realidades externas a ela. Assim, Currículo é definido como Enunciação e, como tal, é entendido como práticas de significação, um perspectivismo do cultural, do social, do político e, portanto, ativo/produtivo, incompleto, inconclusivo. As relações de poder, nessa visão, são intrínsecas às práticas de significação que constituem o currículo, não sendo possível pensar em emancipação. O pós-humano, em particular a impossibilidade da autonomia e a ideia do sonambulismo do homem, nesse autor, culmina com sua metáfora do currículo como fetiche, ou seja, na relação inconsciente entre homem e suas coisas (físicas) ou seus valores (as coisas que o homem cria). Nas palavras de Silva (2001):

De forma mais geral, a existência do fetiche coloca em perigo a livre determinação do sujeito: ele deixa de se autogovernar para ser conduzido pela “vontade” do fetiche. [...] Significa supor uma relação muito mais complicada não apenas entre os sujeitos e as coisas, mas, sobretudo, entre os sujeitos e as coisas que ele cria – entre o sujeito e seus fetiches (p. 106-107).

[...]

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. [...] O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo. O fetiche coloca em dúvida a autonomia do sujeito. O fetiche é deste tempo. Na era da clonagem, da engenharia genética, da realidade virtual, dos transplantes e dos implantes, dos ciborgues, fica difícil manter não apenas as antigas distinções entre natureza e cultura, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, mas sobretudo as distinções entre o humano e o não-humano [...] O fetiche é pós-humano (p. 109).

Destarte, nesta perspectiva pós-crítica do currículo processo, assumo que o ensino e a aprendizagem, a sala de aula, bem como o planejar e o avaliar comumente propalados e sob perspectivas teóricas diversas não parecem dar conta da abrangência conceitual sugerida pelos autores acima citados. Não dão conta e contribuem, com isso, para a compreensão de currículo em uma dimensão predominantemente política de conteúdos a ensinar (ainda que imbuídos de consideração a valores culturais e humanos que levam em conta a diversidade, entre outros, pelos quais advogam as políticas educacionais da

contemporaneidade). O processo restrito à sala de aula e o currículo restrito à dimensão política incorre em um planejar, implementar e avaliar tomando por base que a aprendizagem bem-sucedida é aquela em que o aluno/aprendiz evidencia “aquisição”, ainda que parcial, dos conhecimentos e valores definidos e expressos por políticas. O **currículo processo** parece apontar para uma compreensão do ensino e da aprendizagem como um incessante inquietar e reconceitualizar, uma busca por desestabilizar verdades para um melhor conviver.

Discussão: a ação do corpo docente para além da sala de aula

Em obra intitulada *Currículo: território de disputas*, em sua 5ª edição, o educador espanhol Miguel Arroyo (2013) aborda as tensões em torno do que é afirmado como conhecimento válido para a educação escolar e argumenta por um currículo que reflita um trabalho com conhecimentos emergentes das relações sociais e humanas.

Domina nas escolas a sensação de libertação desse reducionismo aulista, colado ao reducionismo da condição docente a passar, transmitir, a matéria. Professores(as) sentem o dever de reagir a essa subordinação diante das exigências que vêm dos educandos de que lhes seja garantido seu direito educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades. Reagindo a essa subordinação, o(as) professores(as) vão construindo em coletivo outra identidade profissional, mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural. Um dever profissional e existencial da condição docente-educadora (ARROYO, 2013, p. 26).

Ao sugerir, na subordinação ao que ele chama de reducionismo aulista, uma condição de não-educação, o autor defende um sistema educacional que aborde a ampla dinâmica social, sobretudo a que os alunos trazem à tona com suas atitudes e maneiras de ser e viver. A propósito, retomando a noção do currículo como fetiche, da relação sonâmbula, inconsciente, que o ser humano tem com o mundo e com as coisas que cria, não creio que este ser humano exclua o professor. Portanto, a atitude de libertação defendida por Arroyo também precisa ser exercitada, motivada, incentivada, estimulada em ação de inquietação a provocar o professor, em processo ininterrupto de formação.

Nesse sentido, parece coerente esperar que ações pedagógicas com estas características sejam instanciadas nas licenciaturas da universidade pública, concebidas, ainda, na contemporaneidade, e a despeito das forças globais privatizantes, como espaços

de liberdade intelectual, de pensamento livre, a questionar e renovar as formas de conhecimento. Nos correntes processos de reforma curricular, por exemplo, particularmente nas licenciaturas, responsáveis pela formação inicial do profissional docente, entendo que são necessárias reflexões nesse sentido, de modo a pensar formas de abordar a complexa dinâmica social em suas relações e implicações com a escola. Há algum tempo pergunto-me: Que atitude pedagógica (chamemos assim) é motivada para a construção do conhecimento neste sentido? Penso, em meus dez anos e pouco de experiência como formadora de professores de línguas, que tensões sociais e polêmicas, em especial as veiculadas pela mídia e pelas redes sociais, nunca foram itens formais de pauta em reuniões do corpo docente. Acontecimentos sociais nos levam a reagir sem pensar, podendo inflamar no coletivo atitudes preconceituosas e violentas. Acredito fundamental a intervenção do professor formador, no dia a dia de suas aulas, mobilizando junto aos licenciandos esses assuntos, já esparramados entre os alunos em “zum, zum, zum não-curricular”. E não me refiro a um formador sozinho, mas representando o coletivo docente que, previamente e em um esforço conjunto, discutiu e se propôs a rever seus próprios valores, inconscientes, em prol da construção de um olhar por outro ângulo, um olhar reflexivo e mais humano sobre a questão. Entendo esta atitude formadora como um exemplo na direção de formar e motivar a condição docente educadora que Arroyo nos ensina.

No mesmo sentido, convido o leitor a pensar um pouco sobre esferas sociais que envolvem o professor e os efeitos, comportamentos e significações estimulados nessas esferas. Primeiro, relembro o episódio do *Global Teacher Prize* na perspectiva do currículo processo, passo a incomodar-me com a premiação do agir pedagógico inovador e criativo, que constrói conhecimento na relação e na compreensão que o aluno tem com/de seu meio social. Não critico os professores premiados e seu compromisso com a educação. Desconfio, sim, do ato de premiar o que constitui a própria ação pedagógica: aquela que transforma e melhora o viver e o conviver. A sociedade exalta como feito heroico e raro, quando precisariam ser incessantemente pensadas ações que transformem o extraordinário em ordinário. Pela grandeza da mídia que transmite e pela pompa do evento, cristalizam-se preconceitos com a Educação: educar com sucesso em situações caóticas e usando de “simplicidade” (sem gastar muito) é preciso premiar, é preciso estimular. Por outro ângulo, mas no mesmo sentido, caminha a ênfase dos discursos sociais sobre o que fica rotulado como “fracassos de aproveitamento” e de “conhecimentos a ensinar”, das desigualdades,

Trevisani & Cristóvão. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 175-194.

injustiças e preconceitos reproduzidos e estimulados no próprio contexto de ensino (entre alunos, entre professores, entre professores e alunos, etc.) – notoriedade que denigre a imagem dos contextos educacionais, sobretudo os públicos.

Na própria esfera de produção de conhecimento em educação, nos programas de *stricto sensu*, é comum a presença de desconfiança e desvalorização: infundáveis produções científicas defendidas ante bancas examinadoras, louváveis em síntese de conhecimento, mas que, poucas vezes, representam mais que ínfimas contribuições efetivas aos campos aplicados, sobretudo à Educação Básica. Contextualizando e aproximando o olhar à questão, pode-se presumir que tais produções acabam, com frequência, reduzidas a títulos necessários para um emprego mais rentável ou uma progressão na carreira, também com vistas a uma maior rentabilidade. O valor da contribuição científica propriamente dita ao contexto da educação cede lugar ao valor imposto pelo capital. Arrisco enumerar dois importantes percalços à qualidade da produção de conhecimento nos campos da educação, ao menos no contexto brasileiro:

- 1) O pesquisador sem fomento e que não atua como professor na Educação Básica, ao desenvolver estudos em programas *stricto sensu* de curta duração, frequentemente, evidencia envolvimento insuficiente no contexto educacional para resultados mais contundentes;
- 2) O pesquisador-professor da Educação Básica que procura conciliar pesquisa e condições de trabalho tem enfrentado situações cada vez mais difíceis de superar. Isto porque os incentivos governamentais à formação continuada de professores ocorrem em nível à parte do âmbito da pesquisa educacional propriamente dita, atrelada a esta, mas não inserida nos programas de *stricto sensu* – PDE e PARFOR são exemplos.

Então, retomando as questões levantadas, tem-se:

- a) os (raros) indivíduos docentes (super) valorizados pela mídia e, por conseguinte, pela sociedade em geral, por seus resultados eficazes;
- b) as numerosas e intensas dificuldades enfrentadas em contextos educacionais, (constantemente) disseminadas (e.g. pela mídia), sobretudo por seus maus resultados e políticas empregadas sem responsabilidade ou com prioridades equivocadas, e
- c) os percalços do campo da pesquisa em educação.

Ao meu ver, estes fatores, no quadro social e político que se configura envolvendo a profissão da docência, precisam ser considerados na abrangência do currículo processo, porque interferem diretamente nas possibilidades e potencialidades da ação educativa, abrangendo a sala de aula e restringindo seus efeitos e alcances. É nesse sentido que argumento a favor de um olhar à instância de formação em seu (re)planejar e (re)estruturar.

Ao compartilhar reflexões na tentativa de um reformular conceitual, que para mim está ainda em construção, sintetizo que estes são alguns dos incômodos que me atravessam ao argumentar por um currículo processo para além das relações entre professor e aluno; por um currículo processo que valorize a sala de aula, sem perder de vista as instâncias que provêm condições para que o ato educacional ocorra com chances de sucesso.

Em minha tese doutoral em andamento, abordo, como contexto de estudo, uma dessas instâncias responsabilizadas pelo planejamento educacional e a atitude docente preconizada neste espaço. Em particular, proponho um olhar sobre o currículo processo que se volta a um contexto de planejamento educacional de formação de professores em momento dito de reestruturação curricular. Parto do pressuposto de que estruturas de planejamento educacional, tais como episódios ou encontros pedagógicos para (re)estruturação de ações educativas teóricas ou políticas, conselhos de classe, reuniões em geral classificadas como pedagógicas, nas escolas, nas licenciaturas, nos núcleos e hierarquias do sistema educacional municipal, estadual, federal, apesar de não enfocarem a sala de aula propriamente dita, e sobretudo se envolvem os docentes como condutores das ações, constituem parte integrante do currículo processo.

Em consonância com o que tenho argumentado, apresento, a seguir, aspectos da história de um Programa de Reestruturação Curricular, instaurado na universidade pública em que atuo, e que me proporcionou abertura de pesquisa de um repensar e reorganizar na formação docente pelos próprios formadores do curso.

História do processo de um (re)estruturar pedagógico universitário

Acredito que um bom respaldo à compreensão do Programa de Reestruturação Curricular (doravante PRC) em foco seja um breve elencar de dados que contextualizam a jovem instituição universitária que o organizou. Este Programa (vigente de 2015 a meados de 2018) foi uma ação sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD),
Trevisani & Cristóvão. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 175-194.

a compor um conjunto de ações dos dirigentes da universidade no processo de constituição e consolidação desta Instituição Estadual de Ensino Superior do Paraná (IEES). Credenciada em meados de 2013, a IEES completou, em 2018, seus cinco primeiros anos de funcionamento e, portanto, encontra-se em vias de solicitar a primeira renovação. Dentre as exigências do MEC e da Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia (SETI) para renovar o credenciamento da IEES, estão: ampliação da oferta de programas *stricto sensu*, aumento do percentual de professores mestres e doutores, **alinhamento entre cursos de graduação afins ofertados em mais de um campus, adequação a políticas vigentes de Educação Superior**, entre outros. As duas exigências que deixei em destaque traduziram-se em objetivos centrais do PRC.

Em documento que se propõe a expressar as diretrizes gerais do Programa de Reestruturação (UNESPAR, 2015), estão explicitadas as particularidades de um contexto universitário que já nasceu inserido em seis grandes regiões do Paraná, as quais abrigam cada uma das sete faculdades públicas isoladas do estado, cada qual com suas décadas de vida e “tradição de ensino e compromisso social com as diferentes regiões do estado” (p. 6). Os trâmites propostos pelos gestores da PROGRAD foram iniciar discussões nas bases para, em seguida, suas decisões serem conduzidas a instâncias acadêmico-administrativas superiores. Dentre sucessos e insucessos, aspecto que considero positivo e potencialmente inovador nas intenções democráticas da equipe gestora, é que a abertura para maior participação e envolvimento da comunidade acadêmica em geral representa maior abertura à pesquisa, à investigação científica, a processos de tomada de decisão em instâncias educacionais para além da sala de aula.

Nas Diretrizes do PRC, consonantes aos princípios estabelecidos no Estatuto da IEES, reafirma-se a concepção de universidade como instituição social, que reluta a imposições unicamente mercadológicas e defende a socialização e produção do conhecimento para e com a sociedade. O documento faz referência ao contexto político contemporâneo desfavorável para instituições públicas e marca posicionamento pelo

[...] compromisso social com a defesa da universidade pública e gratuita e com o combate ao atual processo de sucateamento e de privatização direta e indireta da mesma, em que ela passa a servir o setor produtivo por intermédio de parcerias, em detrimento do de responder às necessidades sociais, contribuindo efetivamente na busca de soluções aos graves problemas sociais que persistem (UNESPAR, 2015, p. 8).

Reafirma a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento metodológico ao ensino superior e em relação de organicidade, ou seja, pressupõe: ensino pautado em processos de apropriação do saber histórico, pesquisa nos processos de construção do saber e intervenção sobre a realidade nos processos de materialização do conhecimento “[...] e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa” (MARTINS, 2008 *apud* UNESPAR, 2015, p. 9).

A PROGRAD, sob estes princípios e responsabilizada pelo planejamento, coordenação e acompanhamento das atividades de ensino nos cursos de graduação da IEES, em articulação com as direções de Centros de Área e Colegiados de Curso, propõe o PRC com a afirmação de “[...] propiciar amplo processo de discussão coletiva, ousada e fundamental para os rumos do ensino de graduação na instituição” (p. 6). Acredito que a ousadia se deva à proposta de resistir tanto à institucionalização de modelos *a priori* quanto a afirmações utópicas (p. 10). Assim, em nível de proposição, o PRC sintetiza-se na instalação e condução de ações para ouvir, dialogar e aprofundar-se nas particularidades e realidades de cada *campus* e de cada colegiado; diagnosticar; oferecer respaldo teórico; motivar interlocuções com experiências de outras universidades; e, viabilizar estruturas, práticas e procedimentos no ensino de graduação com compromisso da qualidade e liberdade de trabalho (p. 11). A **Tabela 1** abrevia etapas e datas, tal qual apresentados no projeto do PRC.

TABELA 1 Etapas e cronograma de desenvolvimento do PRC (UNESPAR, 2015, p. 36)

Nº	ETAPA DO PROGRAMA	PERÍODO DE DURAÇÃO PREVISTO
1.	Avaliação diagnóstica (aspectos administrativo-legais, infra estruturais e pedagógicos)	Agosto a novembro de 2015
2.	Encerramento, sistematização e divulgação dos diagnósticos obtidos	Dezembro a fevereiro de 2016
3.	Proposições curriculares e debates	Março a dezembro de 2016
4.	Reestruturação dos PPCs e currículos	A partir de 2017

O documento define, ainda, temas gerais para reflexão a permear todos os currículos, quais sejam: curricularização da extensão; estratégias para a viabilização de 20% da carga horária na modalidade semipresencial; diversidade, inclusão e acessibilidade; internacionalização do ensino superior; a universidade e o compromisso com o meio-ambiente; os estágios e as formas de organização dos Trabalhos de Conclusão

de Curso (TCC); e, por fim, propõe abordar outros temas mais abrangentes como: a função social da universidade pública e a política do então Governo do Estado para com suas IIES. As ações para fomentar as discussões em cada uma das etapas (Quadro 1), com o intuito de subsidiar a elaboração de Projetos Pedagógicos, foram previstas para que ocorressem em diferentes dimensões de atuação e de forma concomitante e complementar:

- Encontros Gerais: a participarem o coordenador de cada colegiado e mais um representante docente de cada curso, além da equipe da PROGRAD;
- Encontros de Cursos Afins: a serem organizados em Grupos de Trabalho (GT), por exemplo, GT de Letras, GT de Matemática, GT de Administração, etc.; como se fossem encontros colegiais mais abrangentes entre membros de cursos afins ofertados em mais de um *campus*;
- Encontros de Estudo nos Colegiados: os membros participantes dos GTs levam a seus respectivos colegiados, em seu próprio contexto, as discussões em âmbito de GT;
- Encontros nos *campi* por Centros de Área: cada colegiado discute no âmbito de seu Centro de Área a viabilidade de eventuais propostas advindas de discussões em GT ou em Colegiado;
- Reuniões de Trabalho entre a Prograd e representantes dos GTs: os representantes de cada GT são o canal para a Pró-Reitoria obter ciência, acompanhar e gerenciar as propostas em processo na intenção de “oportunizar um processo dinâmico e consistente de compatibilização e aproximação Projetos Pedagógicos e suas Matrizes Curriculares” (p. 32).

Da proposta inicial do PRC às vias de fato (os Projetos Pedagógicos reformulados, cada qual, uma vez aprovados, entram em vigor em 2019), passando pelo desenrolar das ações, posso assegurar, na posição de professora participante do Programa, que os cronogramas se cumpriram. Em 2015, no início do PRC, eu ocupava o cargo de coordenadora de colegiado e contribuí na alimentação de dados do curso sob minha responsabilidade para a construção do Diagnóstico Geral. No ano de 2016, encerrei minha gestão na coordenação e ingressei em programa de doutorado. Por interesse pessoal em acompanhar e participar do Programa e das tomadas de decisão que impactariam no curso em que atuo, tomei a Reestruturação Curricular como tema de pesquisa e, portanto, embora estivesse afastada por licença capacitação, continuei participando dos encontros gerais, dos encontros do GT e das Reuniões de Colegiado e Centro de Área, que ocorreram no *campus* em que atuo, por ocasião do PRC. Assim, procurei reunir e ordenar documentos desde o

Trevisani & Cristóvão. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019), 175-194.

início até seu encerramento em meados de 2018. Por isto, considero minha tese, um dos resultados promovidos por ocasião do PRC. A seguir, elenco brevemente as instâncias das quais participei, bem como o que resultou de seus encontros para reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Conforme explicitado na proposta do Programa, a intenção da equipe gestora era motivar para a inovação, portanto, evitar a oferta de modelos pré-definidos, e sim propiciar discussões com respaldo teórico acerca dos temas propostos na expectativa de que os colegiados, organizados em GTs, elaborassem e encaminhassem suas respectivas propostas. Entretanto houve, contraditoriamente, cobrança sobre a Pró-reitoria, por exemplo, por um documento institucional que norteasse a curricularização da extensão. Acredito que a “liberdade para inovar”, de certa forma, tenha causado esse sentimento de estar ao léu. Contudo entendo como coerentes os princípios inicialmente explicitados e os encaminhamentos propostos pelo PRC. Diria que muitas de nossas ideias discutidas em colegiado construíram-se por conta desta liberdade de reflexão teórica e ação sobre a prática de repensar o curso em que cada um atua. Como **resultado da instância mais geral do Programa**, foi criado o *Fórum de Graduação*, indicando continuidade do trabalho de reestruturação em nível institucional e independente do PRC.

Dentre as ações expressas em documentos do **GT dos cursos de Letras**, há registro de propostas de encaminhamento, cronogramas com datas-limite e tarefas de discussões a serem conduzidas em colegiado, e o registro do encontro final como *I Fórum dos Cursos de Letras*, também indicando continuidade do trabalho de reestruturação com o evento que interliga os docentes do curso ofertado em cinco *campi* da IEES.

No **Centro de Área o qual integro**, reuniões foram conduzidas acerca da flexibilização da Matriz Curricular. **Os cinco cursos de licenciatura** do Centro de Ciências Humanas e Educação do *campus se articularam para ofertar disciplinas optativas de formação geral aos alunos. Em um mesmo horário, pré-definido na matriz dos dois primeiros anos dos cursos, os acadêmicos poderão optar entre cinco disciplinas, cada qual ofertada por um curso diferente do Centro. Com isso, nestas disciplinas, as turmas serão formadas por mescla de acadêmicos dos cinco Colegiados e, portanto, ficam caracterizadas como uma oferta do Centro, e não particular de cada curso.*

Em relação ao **Colegiado em que atuo**, dentre discussões, proposições aceitas e descartadas, tensões e consensos e, parcialmente direcionados pela PROGRAD, do GT e de nosso Centro de Área, o PPC foi reformulado. Em suma, houve reorganização

conceitual das relações entre disciplinas, planejamento de ações a contemplar a interdisciplinaridade e o que passamos a entender por integração curricular, curricularização da extensão e indissociabilidade do tripé universitário. A **Figura 1** apresenta excerto reformulado do PPC, expressando nosso entendimento acerca da Integração Curricular.



Figura 1 Expressão sobre Integração Curricular do curso em que atuo.

Vale enfatizar que, ao longo do processo, antes deste resultar em um PPC e em propostas planejadas neste documento, o corpo de docentes efetivos de Letras Inglês que compõe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso e que compõe também o grupo de participantes da pesquisa que desenvolvo apresentou visões acerca do PRC e acerca do curso, as quais se reafirmaram em diferentes momentos do Programa e da geração de dados para a tese. Tais visões se mostram, em um primeiro confronto, predominantemente convergentes, como sintetizo na **Tabela 2**¹.

¹ Informo que a pesquisa foi devidamente submetida, via Plataforma Brasil, ao comitê de ética do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, estando devidamente autorizada por este, bem como pelas partes envolvidas (participantes e IEES), a divulgar seus resultados. Informo, ainda, que os nomes das participantes expressos na tabela são fictícios.

TABELA 2 Semelhanças entre as visões das participantes acerca da reestruturação curricular.

	<i>Cora</i>	<i>Della</i>	<i>Emma</i>	<i>Faye</i>
<i>Sentido de Reestruturar</i>	Reestruturar o curso não coincide necessariamente com o PRC			
	Melhoria contínua do curso	Melhoria do curso e alinhamento flexível a políticas	Melhoria contínua do curso	Melhoria contínua do curso
<i>Sentido do PRC</i>	O PRC proporcionou mais reforço/ampliação de concepções que já tínhamos do que propriamente modificação destas.			
	“Acredito, como Ball, que o programa nos empoderou a pensar por nós mesmas, a tirar nossas próprias conclusões”.	“Uma busca de transformação que valorize meu fazer profissional e as condições e possibilidades de aprendizado ao futuro professor”.	“Todo processo nos faz pensar e refletir criticamente sobre o curso”.	“Expansão das ideias e do pensamento (crítico) sobre o curso”.
<i>Termos-chave e atributos ao PRC</i>	Trabalho conjunto	Colaborativo	Esforço coletivo	Diálogo
	Inovação;	Mudança	Mudanças	--
	Discussão; Reflexão; Análise Ponderação	Flexibilização Conflituoso	Questionamentos Resistência Criatividade Conflitante	Análise Reflexão Discordância Consenso Crítico
	--	Reuniões Carga horária Técnico	Burocracias Burocrático Prescritivo	--
	Longo, árduo	Contingente	Difícil	Dúvida Duvidoso Cansativo
	--	Motivador	--	Desafiador

Contudo, no que diz respeito a conceitos externos às nossas preocupações locais, tais como priorizar no PPC questões de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de curricularizar a extensão, análises evidenciaram maior empenho crítico. Primeiro, sentia-se a necessidade de maior clareza quanto ao sentido da indissociabilidade e da extensão nas práticas de formação inicial de professores de inglês. Segundo, as discussões trouxeram à tona visões divergentes que requereram debate e não necessariamente consenso, já que propostas foram postas em votação para serem apresentadas no PPC e venceu aquela votada pela maioria. Particularmente, refiro-me ao que, na **Figura 1**, aparece como **Projetos Integradores Extensionistas**. Tal proposta encerra mobilização de conceitos em extensão, indissociabilidade e interdisciplinaridade necessários ao se pensar sua implementação e incorporação às práticas para a licenciatura em Letras Inglês. As divergências conceituais subjetivas apresentadas nas discussões evidenciaram necessidade de maior clareza no tocante a refinamentos e afinamentos em

cada um destes conceitos. Contudo, entendo que a planificação da proposta no PPC apenas indica que os docentes se comprometeram, conjuntamente, a acompanhar seu desenvolvimento como uma tentativa de compreender melhor como se dará em termos práticos, em um claro processo de reflexão teórico-prático/praxiológico, ou, como tenho optado por chamar, de desenvolvimentos conceituais, os quais, potencialmente afetarão as decisões dos formadores em sala de aula, motivados pelo processo conjunto de tomadas de decisão, a meu ver, com muito mais força que atos isolados circunscritos a um professor individualmente (com seus alunos).

Isto posto, do processo de reestruturação, que qualifico como construtivo, cansativo, intelectualmente instigante aos que se envolveram de fato, parece ter ficado o esforço de que não terminasse em mera alteração de currículo que se adequa às normas legais, mas deixa tudo como está. Os resultados que apresentei em cada uma das instâncias universitárias, desde a PROGRAD até o âmbito mais particular do PPC resultante para o Curso de Letras Inglês, buscaram evidenciar que reformulações conceituais entraram em embate. E certamente continuarão porque, com a implementação do novo PPC, dificuldades vão emergir, às quais exigirão, continuamente, rediscussões, novos planejamentos e encaminhamentos.

Considerações finais

Para finalizar, apresento algumas questões a instigar novos debates e pesquisas.

Em suma, o sentido que construí do Programa é o que procurei ilustrar com a **Figura 2** sobre a inserção do PRC.



FIGURA 2 Inserção do PRC

Entendo que foi criado espaço aberto ao embate intelectual-subjetivo num ponto de encontro na estrutura educacional (uma de ensino superior) entre políticas, concepções e práticas sócio educacionais. Com esta intenção é que me envolvi e me propus a contar esta história; porque, a meu ver, ela oportuniza um olhar à estrutura de planejamento curricular. Entendo este como um dos momentos do currículo processo/do realizar curricular em que resistência e mudança medem forças, tal qual na instância da sala de aula, mas num outro nível e de forma alguma independente dela; trata-se de mais um dentre seus inúmeros condicionantes. Neste contexto, o Curso de Letras Inglês em que atuo vem sendo reformulado. E a tese doutoral que desenvolvo, uma história dentro da história, investiga concepções de docentes formadores de língua inglesa no decorrer das ações de reformulação. Posso afirmar que iniciei por um reformular pessoal, num esforço para repensar e ressignificar meu agir educador e, concomitantemente, sem me desvincular do coletivo.

Como última consideração, e não menos importante, chamo a atenção ao desenho do PRC, intencionado democrático, e que, de fato, configurou-se em um evento com abertura tanto ao diálogo, quanto ao meu processo de obtenção de dados documentais. Aqueles que não pude acessar por meio de minha participação como membro docente, a PROGRAD gentil e prontamente me atendeu com os documentos que restavam. Tendo em vista o tecido de argumentos apresentados, reafirmo que se faz necessária a investigação desta instância de planejamento, a fim de melhor significar a sala de aula e o processo de formação de nossos futuros professores. Contudo, documentos, por si só não constituem processo e não dão vida a ele. Foi imprescindível meu envolvimento e participação como docente da instituição, como também se fez fundamental a disponibilidade dos professores que compõem o NDE do curso em participar da pesquisa e contribuir na geração dos demais dados. Documentos e atores é que dão vida ao processo. Portanto, em quaisquer instâncias educacionais, reafirmo que os processos precisam estar abertos, precisam estar públicos ao olhar investigativo dos próprios profissionais docentes, impreterivelmente envolvidos, a incomodar, a questionar verdades e a reformular. Considero esta conscientização necessária desde o imediatismo de uma fala em sala de aula que pode ser dita de outra maneira, em vista de uma tomada de consciência tardia, até um revisar pedagógico de uma estrutura com décadas ou séculos de vigência, mas sempre visando a um profissionalismo mais humano.

Referências

- AMORIM, A.C. (2011). Curriculum disfiguration. In: Pinar W. F. (Org.). *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Pelgrave Macmillan, p. 55-69.
- ARROYO, M.G. (2013). *Currículo: território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOHN, H. (2009). O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, p. 169-178.
- CUNHA, M.C. (2003). O ensino-aprendizagem de línguas: um campo a procura de uma disciplina. *Revista Moara*, Belém, n. 19, jan.-jun., p. 9-37.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FIGUEIREDO, D.C. (2000). Critical discourse analysis towards a new perspective of EFL reading. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, jan./jun., p. 139-154.
- JORDÃO, C.M. (2011). O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, dez., s/p. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlm/inglês/crop. Acesso em: 10 jan. 2018.
- _____; FOGAÇA, F.C. (2007). EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 8. n. 14, p. 79-105.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560.
- _____. (2006). *Understanding language teaching: from method to post method*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEFFA, V. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 20, n. 2, p. 389-411.
- MACEDO, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 285-372.
- MATEUS, E.F. (2005). *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (2005). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.
- PARAÍSO, M.A. (2005). Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação e Realidade*, n. 30, v. 1, p. 67-82.
- _____. *Trevisani & Cristóvão. Ensino & Pesquisa*, v. 17, n.2. (2019), 175-194.

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.

PINAR, W.F. (2011). Four concepts. In: _____ (Org.). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.

ROCHA, C.H; MACIEL, R.F. (2015). Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, n. 31-32, p. 451-485.

SCHMITZ, J.R. (1992). Linguística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no país. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 213-236.

SILVA, T. T. (2001). *O currículo como fetiche*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

TAGLIEBER, L.K. (2000). Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 15-37.

TOMITCH, L.M. (2000). Designing reading tasks to foster critical thinking. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 83-90.

UNESPAR. (2015). *Programa de reestruturação dos cursos da Unespar: diretrizes gerais*. Universidade Estadual do Paraná.

UNESPAR. (2017). *Programa de reestruturação dos cursos da Unespar: princípios gerais, diagnóstico dos cursos e eixos para a construção dos novos PPCs*. Universidade Estadual do Paraná.

VIEIRA, M.C. (2018). Simplicidade premiada. *Veja*. São Paulo: Abril, n. 13, p. 86-88, 28 mar.