Redesenho curricular de licenciaturas em Letras: processo de posicionamento coletivo

Ricardo Inocêncio Pereira
Universidade Regional de Blumenau- FURB
Bolsista FUMDES

Marcia Regina Selpa Heinzle
Universidade Regional de Blumenau- FURB

RESUMO

O texto apresenta uma pesquisa realizada em torno da necessidade de adequação e aprimoramento do currículo dos cursos de licenciatura a partir das diretrizes oficiais. O estudo teve como objetivo analisar o último redesenho curricular realizado pelo Curso de Letras de uma Universidade Pública de Santa Catarina, segundo a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994). Optou-se pelo foco no contexto de produção de texto e na realização de análise documental do corpus da pesquisa através do método de análise textual discursiva. O artigo argumenta que o processo de redesenho curricular é uma produção coletiva de recontextualização das diretrizes oficiais pelos sujeitos envolvidos. Demonstra, ainda, que o modelo de currículo assumido pressupõe um posicionamento frente a complexidade da formação de professores na atualidade e que há necessidade de um novo modelo, mais adequado às necessidades do contexto social vigente. A análise evidencia também que pesquisas fundamentadas na abordagem do Ciclo de Política apresentam-se como grandes oportunidades de reflexão, estudo, discussão e planejamento dos currículos das licenciaturas.

Palavras-chave: redesenho curricular; formação de professores; diretrizes oficiais; licenciaturas em Letras.

INTRODUÇÃO

Com a entrada em vigor da Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, os cursos de formação de professores têm um prazo de dois anos para se adaptarem às mudanças. Consequentemente, faz-se necessária a realização de um trabalho que culmine num redesenho curricular dos cursos de licenciatura, adequado às novas DCNs. Movimento semelhante ocorreu a partir de 2002, com a aprovação das diretrizes anteriores.

Conhecer como aconteceu esse processo pode ampliar o debate acerca do tema e contribuir para que o novo processo de redesenho curricular aconteça de forma bastante

crítica e democrática, levando em consideração os diferentes sujeitos envolvidos, a legislação vigente e o perfil profissional que se almeja, visando a garantia de padrão de qualidade dos cursos. Partindo dessa realidade, nossa pesquisa objetivou analisar o redesenho curricular realizado no ano de 2004 pelo Curso de Letras de uma Universidade Pública de Santa Catarina. Para isso, voltamos nosso olhar para o contexto de produção de texto, segundo a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994).

O *corpus* selecionado para a análise foi composto pelos seguintes documentos do Curso de Letras pesquisado: Projeto de Reformulação Curricular elaborado no ano de 2004 e aprovado em 2005, apoiado no respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de atas de reuniões do Conselho do Centro de Ciências da Educação e do Colegiado do Curso de Letras. Para a realização da análise, lançamos mão do método de análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) por defender que a intenção da pesquisa qualitativa é a compreensão e as reconstruções de significados do fenômeno investigado.

Neste artigo pretendemos, primeiramente, desenvolver uma argumentação a respeito da necessidade de analisar o contexto de produção de texto em políticas educacionais, fundamentando-a teoricamente em Ball (1994) e Mainardes (2006). Em seguida, tratamos do processo de recontextualização dos textos oficiais, com base em Lopes (2005), também dialogando com Alonso e Silva (2005) e Anastasiou (2006) sobre a necessidade e as possibilidades de um processo de construção coletiva dos Projetos Pedagógicos dos cursos na Educação Superior, bem como de um redesenho curricular que esteja de acordo com as diretrizes em vigor.

Na sequência, analisamos o *corpus* da pesquisa, composto pelos documentos supracitados, e apresentamos os resultados da seguinte forma: a) participação dos sujeitos envolvidos, considerando os grupos de interesse e o estabelecimento de consensos; b) a necessidade de um posicionamento em meio à complexidade e aos desafios inerentes à formação docente; c) a concepção de currículo, levando em conta as justificativas para o modelo de redesenho curricular assumido. Por fim, considerando os dados deste estudo e dialogando com Dourado (2015), apresentamos brevemente alguns desafios e possibilidades para a melhoria dos currículos dos cursos de Letras a partir das novas DCNs.

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NO CICLO DE POLÍTICAS

Para a realização desta pesquisa, como mencionado, optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), que pode contribuir para uma análise qualitativa consistente

quando se trata de políticas educacionais. Essa opção se deu pela nossa intenção em analisar o processo de redesenho curricular nas licenciaturas, considerando os sujeitos envolvidos em nível local e a relação entre macro e micro processos, como explica Mainardes (2006a, p. 95):

> Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Parte-se da ideia de um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais, inter-relacionados, e que não têm uma dimensão temporal ou sequencial, ou seja, não são etapas lineares: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

> Em 1994, Ball acrescentou outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157-158)

Dessa forma, optamos por conceber o ciclo de políticas em seus três contextos principais, tendo presente os seus possíveis desdobramentos conforme a profundidade da análise. No entanto, considerando as diretrizes oficiais[1], que serviram como base para o redesenho curricular, e sua interpretação pelos profissionais da instituição pesquisada, nos pareceu mais adequado centrar nossa análise no contexto da produção de texto, apesar da impossibilidade de deixar aparte os outros contextos, pois na ideia do ciclo, é impossível dissociá-los totalmente.

Se focássemos o estudo no contexto de influência, seria necessário aprofundar o estudo sobre as influências exercidas na produção das diretrizes oficiais, bem como as estratégias políticas presentes e os produtores do texto, o que extrapolaria os objetivos desta análise. É importante considerarmos também que, além dessas influências, outras podem ser percebidas, com um olhar mais apurado, no contexto da produção de texto em nível local ou institucional.

De modo semelhante, a análise do contexto da prática, bem como seus resultados e efeitos, demandaria outras fontes e instrumentos de geração de dados, como observações mais

[1] Resolução CNE/CP n.º 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Resolução CNE/CP n.º 02/2002 de 19 de fevereiro de 2002, que definiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Resolução CNE/CES n.º 18 de 13 de março de 2002)

prolongadas *in loco*, análise de dados estatísticos, entrevistas, entre outros. Isso, certamente, poderia ser objeto de outra pesquisa, agregando reflexões teóricas importantes que podem contribuir para a compreensão do processo de implementação de políticas educacionais. Na própria elaboração do redesenho curricular das licenciaturas situa-se, também, o contexto da prática, pois as mudanças realizadas refletem as interpretações, os embates, as tensões e os consensos a respeito da política macro, as diretrizes oficiais, em sua implementação.

Portanto, analisar a produção de texto do Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras pode ser a base para compreender como aconteceu esse processo, levando em conta os sujeitos envolvidos, os interesses defendidos e os posicionamentos assumidos. Tudo isso, é claro, sem deixar de considerar as influências e estratégias políticas presentes no processo, nem possíveis efeitos na prática, pois é preciso uma compreensão do todo, ainda que o foco sejam aspectos específicos.

RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES OFICIAIS NA PRODUÇÃO COLETIVA DO REDESENHO CURRICULAR

A produção dos currículos dos cursos de licenciaturas em nível micro, ou seja, nas Instituições de Ensino Superior, estão subordinadas aos textos das políticas educacionais em nível macro, as diretrizes oficiais, os quais passam por reinterpretações e recontextualizações[2] pelos profissionais envolvidos. Para Lopes (2005, p. 59) esse processo não acontece através de assimilação ou de simples adaptação, mas é "um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. Esse espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados".

Evidentemente, a construção do Projeto Pedagógico do curso, assim como o redesenho curricular, partem das demandas e necessidades de qualificação de um curso, mas também de uma exigência legal dos documentos orientadores, as diretrizes oficiais. Como adverte Anastasiou (2006, p. 149), "a questão legal, associada às autorizações e reconhecimento dos cursos de graduação, pode ser também uma saída para a construção de um processo de avanço coletivo institucional docente". Segundo a autora, é das definições desenvolvidas nesse

[2] O conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein, proveniente de uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao de hibridismo, ao se apropriar das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Desse modo, defende que no mundo globalizado, os processos de recontextualização produzem discursos híbridos e que, nesse processo, há um ciclo contínuo de produção de políticas sujeito a esses processos (LOPES, 2005).

espaço, que pode ser de avanço ou de manutenção do existente, que resulta a organização curricular. Tendo essa compreensão, iniciamos apresentando a análise do projeto de redesenho curricular do curso de letras voltando o olhar para a participação dos sujeitos, seus interesses e como chegar a consensos.

PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS: GRUPOS DE INTERESSE E CONSENSOS

Na análise realizada, ficou evidente o envolvimento dos professores membros do Colegiado do Curso de Letras no processo de discussão e elaboração do redesenho curricular. No caso da revisão das ementas, também houve a participação de professores de outros departamentos que atuam no curso. Isso é fundamental, pois desenhar um novo currículo não é o suficiente para que ele aconteça na prática. É preciso pensar em sua operacionalização e viabilidade. Serão principalmente os docentes que farão a transposição do projeto para a prática em sua realidade cotidiana.

Por outro ponto de vista, essa participação dos professores pode não representar um envolvimento voluntário, intencional e consciente, sendo somente objetivada pelo cumprimento de uma exigência institucional. Ou, ainda, mesmo que intencional e voluntário, esse envolvimento pode significar uma disputa de poder entre aqueles que ocupam as "cadeiras" de cada disciplina, seja para não perder sua carga horária, para evitar mudanças que possam demandar maiores desafios ou para não romper com a lógica tradicional do currículo, a qual o professor já está acostumado ou, ainda, pelo status de sua posição que ocupa na instituição.

Romper com esse individualismo ainda presente na universidade é um grande desafio. Concordando com Alonso e Silva (2005, p. 57), admitimos que é necessário pensar uma nova lógica, voltada para um projeto de formação com a finalidade de

> desencadear um diálogo entre todos os participantes na formação: investigadores, professores das diferentes disciplinas das ciências da educação e das ciências da especialidade, supervisores, cooperantes da prática pedagógica e formandos, fomentando a pluralidade e diversidade na troca de opiniões, teoria, tradições e valores, no sentido de ultrapassar o *dogmatismo epistemológico e o monismo metodológico* que caracterizam a história da formação de professores, mas que felizmente se encontra em processo de reconceptualização e mudança.

Entretanto, pela análise dos documentos, não foram encontradas evidências da participação de outros grupos de interesse no processo de reformulação curricular, tais como: representantes dos próprios estudantes ou egressos do curso, com suas experiências e

vivências que tiveram durante a própria formação; representantes das secretarias de educação municipais e/ou estadual, ligados diretamente com a orientação e o acompanhamento pedagógico; diretores das escolas parceiras nos estágios; entre outros. Eles poderiam contribuir na identificação de possíveis lacunas na formação dos professores egressos da universidade.

Ao analisar a ata de reunião do Colegiado do Curso, após leitura das ementas elaboradas ou reelaborados após reunião com os professores para esse fim, pequenas alterações foram realizadas, devido às dúvidas apresentadas pelo professor das disciplinas de Língua Portuguesa I e II. Optou-se por especificar os conteúdos de Morfologia I e Morfologia II, as classes gramaticais, buscando "a melhoria das ementas, a sua adequação às outras disciplinas de Língua Portuguesa".

Essa preocupação, de acordo com Anastasiou (2006), pertinente para uma organização curricular em "grade", que deriva do aprofundamento e especialização cada vez maiores, é típica da visão de conhecimento da modernidade. Nesse movimento, que buscava a neutralidade e a objetividade, esqueceu-se de articular o todo, de buscar uma síntese integrativa entre as partes.

> Nesta divisão do conhecimento isola-se cada disciplina que ocupa um lugar na grade, cuja função é dividir, separar, garantir o espaço de cada disciplina, assumidas isoladamente e com fim em si, reforçando a disputa por status entre elas. E o aluno recebe essas "porções de conteúdo" como se elas existissem por si, e não como fruto desta unicidade que é a realidade. Una, porém artificialmente separada para fins de estudo. (ANASTASIOU, 2006, p. 154)

Voltando nossa atenção para os grupos específicos que participaram do processo, seu papel é de grande importância para o resultado dos trabalhos. Na gestão democrática, preconizada pela LDB e pela literatura da área, espaços representativos como colegiados e conselhos assumem um papel importante de discussão final, aprovação e deliberação. Nesse sentido, as atas analisadas mencionam que as aprovações aconteceram após ampla discussão.

Entretanto, disputas e embates são algo muito presente no contexto de produção de texto, e provavelmente ocorreram, apesar de sua existência não ter sido percebida de forma explícita nos documentos analisados. Há uma tendência em se registrar nas atas somente os pontos mais importantes, o que pode ser exposto sem constrangimento, garantindo textos mais limpos, enxutos e, talvez, menos comprometedores. Sem uma consulta direta aos sujeitos envolvidos no processo, não podemos ir além de suposições. Apesar disso, tanto o Conselho do Centro de Ciências da Educação quanto o Colegiado do Curso aprovaram o Projeto de

Reformulação Curricular, no fim dos trabalhos, por unanimidade, demonstrando que as reuniões e suas discussões levaram a um consenso.

Por outro lado, partindo dos estudos de Lopes (2005), entendemos que é preciso superar a visão hierárquica e verticalizada da recontextualização, sem se iludir com a visão desse mesmo processo como o estabelecimento de consensos proporcionado pela heterogeneidade de discursos híbridos.

> Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. (LOPES, 2005, p. 61)

Sendo assim, é importante esclarecermos que todo o trabalho de elaboração do redesenho curricular do curso, além de seguir as diretrizes oficiais, teve que estar em consonância com a Política das Licenciaturas da Universidade. De uma certa forma, algumas das questões discutidas aqui podem aplicar-se também a esse documento, cujo contexto de produção também pode ser um objeto de pesquisa de grande valor para compreender o processo como um todo.

UM POSICIONAMENTO EM MEIO ÀS COMPLEXIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem se tornado, cada vez mais, uma tarefa desafiadora, na medida em que se ampliam as discussões em torno de uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino. Essa preocupação aparece já no início do Projeto de Reformulação Curricular (FURB, 2004, p.4) analisado, na justificativa geral, ao tratar das discussões que têm ocorrido, nos últimos anos, em âmbito nacional, acerca dos "desafios e necessidades vivenciados na formação de professores".

> Estas discussões têm girado em torno da complexidade inerente à docência em quaisquer dos segmentos educacionais - Educação Infantil ao Ensino Superior – no que tange às concepções de ensinar e aprender, aos conceitos e gestão do currículo, às concepções e práticas de avaliação, bem como às políticas públicas voltadas para a educação (FURB, 2004, p. 4)

Antes de definir concepções, o texto segue a justificativa tratando dos questionamentos e problematizações sobre currículo em evidência especialmente nas décadas

de 80 e 90 do século passado, "sob a égide da sociologia crítica da educação, das teorias críticas sobre currículo e da perspectiva dialógica da educação libertadora" (FURB, 2004, p. 4). Neste ponto podemos perceber possíveis influências, as bases para a definições de concepções sobre a educação adotadas pelo grupo.

De acordo com Mainardes (2006b), é no contexto de influência que os conceitos adquirem legitimidade, a partir da circulação de ideias, inclusive globais e internacionais, podendo receber apoio ou serem desafiados por "princípios ou argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social" (*idem*, p. 51). Como essas influências também são reinterpretadas e recontextualizadas, refletem na produção de texto, como no caso do redesenho curricular, e nas concepções que o sustentam.

A elaboração de um redesenho curricular pressupõe uma opção clara quanto às concepções pedagógicas, pois nortearão os processos de ensinar e aprender no próprio curso e também conduzirão a prática dos estudantes enquanto professores em formação. Na justificativa do documento analisado destaca-se que, para aprender, é preciso transcender a apropriação de conteúdos. Parece haver uma mudança de paradigma, assumindo uma postura mais voltada para a formação de conceitos ao afirmar que "a construção de conceitos torna-se possível quando na esfera escolar promove-se espaços de aprendizagem que desafiem o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas" (FURB, 2004, p. 4).

Essa é uma postura positiva pois, segundo Anastasiou (2006, p. 147-148), a insuficiência na formação da área pedagógica leva alguns docentes com carreira na universidade a "repetir a com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição de conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames".

Em relação direta com as concepções pedagógicas, é necessário traçar um perfil profissional do professor que se almeja formar. Nesse sentido, a ação docente é entendida no documento analisado, em termos gerais, como sendo "sócio-política e requer dos educadores uma formação capaz de articular conhecimentos teórico-práticos com temas que emergem do cotidiano escolar" (FURB, 2004, p. 5). Ao traçar o perfil do professor em formação, portanto, o documento apresenta primeiro o que é comum a todas as Licenciaturas do Universidade para, em seguida, especificar o perfil do graduando do próprio curso.

Ao profissional egresso do curso, na qualidade de graduado em Letras, independente da habilitação escolhida, espera-se que tenha compromisso maior com o uso da língua oral e

escrita, em todos os níveis de interação social, bem como a capacidade de "articular a expressão linguística e literária com os sistemas em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos" (FURB, 2004, p. 5). Esse perfil esperado corresponde com a missão do curso, que é "formar profissionais dotados do necessário repertório cultural e metalinguístico que lhes permita operar com diferentes questões de linguagem e atuar como professores de línguas" (FURB, 2004, p. 5).

O MODELO CURRICULAR ASSUMIDO

Antes de apresentar um modelo de currículo, a concepção de aprendizagem assumida pela Universidade em questão, mais voltada para a formação de conceitos, busca ir além da tradicional apropriação de conteúdos. Nesse sentido, o Projeto de Reformulação Curricular apresenta a intenção de superar modelos de currículo "lineares e a formação técnica, os quais durante longos anos sustentaram práticas disciplinares, fragmentadas e conteudistas" (FURB, 2004, p. 4).

Na mesma direção, Anastasiou (2006) coloca essa questão como um grande desafio, mas aponta possibilidades de avanços com a reconstrução dos currículos a partir das diretrizes oficiais, visando a construção de uma matriz integrativa. O diagnóstico seria o ponto de partida, exigindo ainda o conhecimento da história da instituição e do próprio curso. Em seguida, a autora propõe uma busca coletiva pela instituição, partindo da prática pedagógica existente, da construção articulada da matriz curricular, superando a organização curricular em formato de grade, onde prevalece o trabalho fragmentado e disciplinar.

Em consonância com essa posição, justifica-se, ainda, a necessidade de um novo modelo, mais adequado às necessidades do contexto social vigente. Nessa direção, a partir de elementos do texto, percebemos que o processo de redesenho curricular estudado pretendeu: tratar das questões mais profundas do campo das ciências, da arte; articular teoria e prática; superar a lógica disciplinar; atender ao perfil do professor-pesquisador em formação; ter uma estreita relação com os temas emergentes nos contextos escolares. Para isso, o conceito de currículo apresentado é bastante amplo, sendo concebido como um "conjunto articulado do ensinar, aprender e avaliar com intencionalidade política e pedagógica, visando a constituição do sujeito e de sua libertação por meio de aprendizagens diversas, de forma a possibilitar uma formação atenta às questões e necessidades sociais e humanas" (FURB, 2004, p. 4).

Pontos importantes a serem destacados na justificativa do redesenho curricular analisado consistem na busca pela articulação teoria e prática, valorizando a pesquisa como

forma de aprendizagem e a intenção de romper com a lógica disciplinar, tão enraizada nas universidades desde sua criação. Estes são grandes desafios a serem superados. Mas como fazê-lo? Nesse intuito, as Instituições de Ensino Superior têm buscado, mesmo enfrentando resistências das mais variadas formas, desenvolver ou adaptar modelos de currículo diferenciados.

A universidade em questão optou por estruturar sua matriz curricular em dois eixos, o específico e o articulador, visando aproximar mais efetivamente as disciplinas que compõem a formação do licenciado: o eixo articulador das licenciaturas e o eixo específico do curso. O objetivo é, de acordo com o Projeto de Reformulação Curricular (FURB, 2004, p. 10):

> contribuir para possíveis integrações disciplinares, na medida em que permitem construir ações docentes que não se estruturem apenas pela linearidade e hierarquização peculiares à organização disciplinar, mas que sejam planejadas a partir de criações coletivas, que podem materializar-se em forma de projetos, complexos temáticos, problematizações, dentre outras possibilidades metodológica.

Esse modelo, significa, para Anastasiou (2006), a retomada do conceito do todo, o que ela chama de matriz integrativa, por articular em torno de eixos as antigas disciplinas em componentes curriculares, áreas ou módulos. Segundo a autora, difere do formato de grade, no qual o todo é compreendido como a soma das partes.

Na organização do curso analisado, identificamos dois eixos: o Eixo Específico e o Eixo Articulador das Licenciaturas. O primeiro é constituído pelas disciplinas específicas do próprio curso já o segundo, Eixo Articulador das Licenciaturas apresenta disciplinas comuns a todas as licenciaturas da Universidade e pretende integrá-las na perspectiva de formação docente. Além dessa organização estão previstas as Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC) e a Prática como Componente Curricular (PCC).

As AACC " têm como objetivo ampliar as possibilidades de formação e contribuir para a autonomia do acadêmico em construir seu percurso de formação" (FURB, 2004, p. 11). Já a PCC soma um total de 414 horas/aula do curso, que transversalizam tanto o Eixo Específico como o Eixo Articulador, e pretende ser um espaço para docente e acadêmicos da Licenciaturas vivenciarem atividades teórico-práticas, articulando conceitos com diferentes espaços educativos componentes do sistema educacional. "Significa um espaço aprendente que se caracteriza pela dinâmica aluno/professor na análise crítica/reflexiva acerca das instituições e suas políticas, do currículo e de seus desdobramentos, da formação docente e sua complexidade teórico prática" (FURB, 2004, p. 17).

Nesse processo de reformulação, foram excluídas algumas disciplinas do currículo, pelos seguintes motivos: a) os conteúdos estão contemplados em outra disciplina nova; b) os conteúdos passaram a fazer parte do Eixo Articulador das Licenciaturas; c) foi incluída nas ementas de outra disciplina já existente; d) devido ao aumento de carga horária, seus conteúdos estão contemplados nos estágios. Essas exclusões, portanto, parecem não significar a supressão de conteúdos presentes nas ementas, representando somente um rearranjo entre elas.

O Estágio Curricular Supervisionado, atendendo à legislação, passou a ser de, no mínimo, 400 horas e a iniciar na segunda metade do curso, em vez de concentrar-se somente nos últimos semestres, como acontecia anteriormente. A justificativa para tal ampliação se dá no sentido de oportunizar momentos efetivos de ação e reflexão sobre a ação pedagógica. Essa ampliação representa um ganho de tempo significativo para a regência de aulas, para a realização de encontros presenciais de orientação para os projetos de aplicação, situações simuladas, seminários, bem como para a realização de observações e intervenções de maior duração nas escolas parceiras.

Segundo o documento, o Estágio Curricular Supervisionado pretende partir de projetos de ensino e aprendizagem de caráter interdisciplinar e "consiste num conjunto de atividades relacionado com a área de estudo e capaz de construir e sistematizar experiências em torno da dinâmica própria da atividade escolar. Constitui-se num momento de integração de todos os conceitos abordados durante o curso de formação" (FURB, 2004, p. 11-12).

As mudanças traçadas para o Estágio Curricular Supervisionado, que nas Licenciaturas da Universidade em questão objetivam "oportunizar o confronto com os problemas concretos das questões do processo pedagógico, por intermédio do conhecer, interpretar e agir consciente" (FURB, 2004, p. 12), somadas a carga horária de PCC, foram mudanças bastante positivas nesta direção. Segundo Anastasiou (2006, p. 153-154),

> o enfoque dado aos estágios e participação em atividades de extensão possibilita toma-los como parte essencial da carga horária e de ação de aprendizagem pelo estudante. Práticas de estudo independente e a construção progressiva da autonomia intelectual e profissional tem sido pontuada e direcionada para a organização dos perfis dos acadêmicos e egressos, considerando-se que os conhecimentos, experiências e vivências adquiridos na vida profissional e social, se relevantes para a área de formação, devem ser trazidos para a aula.

Foi possível perceber, a partir dessa reorganização do currículo em uma matriz integrativa, que houve avanços bastante significativos na direção de uma maior articulação entre teoria e prática, além de uma maior valorização da pesquisa e da extensão. No entanto,

as disciplinas mais tradicionais do curso parecem ter sido apenas reorganizadas ou renomeadas, seguindo as tendências mais modernas, carecendo de uma melhor análise de sua relevância para a formação pretendida, de sua carga horária, do equilíbrio entre as disciplinas e da formação para a docência, especialmente no que diz respeito ao ementário, onde a PCC é representada apenas pela expressão "inserção no cotidiano escolar da Educação Básica" em todas as disciplinas das quais faz parte.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS NOVAS DCNs

Com base em Dourado[3] (2015), procuramos traçar um paralelo com o currículo do curso de Letras analisado para poder identificar desafios e possibilidades para o redesenho curricular a ser elaborado segundo as novas DCNs. É importante ressaltar que, de acordo com o autor (2015, p. 304), elas buscam maior organicidade das políticas, com "aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas". Por isso,

> as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (*idem*, p. 306)

Desse modo, inicialmente é necessário que o projeto formativo esteja voltado para uma maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, incluindo a formação continuada. Essa articulação é percebida no currículo analisado nesta pesquisa, especialmente na carga horária destinada à PCC e ao Estágio Curricular Supervisionado. Neste caso, podemos afirmar que já está prevista uma inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica. No entanto, é preciso ir além desses espaços restritos a momentos específicos dentro do currículo que, muitas vezes, são voltados somente para cumprir obrigações estabelecidas pela instituição de educação superior e acontecem de forma desarticulada com os sistemas de ensino e as instituições de educação básica. Dourado (2015, p. 307) afirma que, para as novas DCNs

> o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de

[3] Relator do Parecer CNE/CP 02/2015, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

> educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

O desafio consiste, justamente, em uma maior abertura das instituições de educação superior, para que esse diálogo aconteça de forma produtiva, através da elaboração de projetos formativos que devem contemplar o contexto educacional da região, com mecanismos de avaliação permanente, para identificar os impactos de suas ações no cotidiano da educação básica, bem como a socialização do que vem sendo realizado, como práticas e seus resultados.

Alonso e Silva (2015, p. 57) defendem que não basta, portanto, mudar somente os conteúdos curriculares,

> mas também, e simultaneamente, os contextos sociais das instituições de formação, a sua divisão academicista do conhecimento, as suas relações de poder e de hierarquização do saber, assim como as racionalidades implícitas na sua forma de construção e transmissão. Seria interessante que o discurso dos especialistas em Ciências da Educação sobre a escola e a profissão docente começasse por questionar, em coerência com o mesmo, a própria instituição de formação e a forma de viver a profissão no âmbito da mesma.

Quanto ao perfil profissional do egresso dos cursos de licenciaturas da instituição analisada (FURB, 2004), seus objetivos já contemplam aspectos importantes, mas que precisam ser revistos e ampliados. Como se pode observar, fazendo um paralelo com as novas DCNs, a Política das Licenciaturas da Instituição pesquisada também carece de uma revisão, para que o egresso da formação inicial e continuada possua

> um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. (DOURADO, 2015, p. 307)

No caso do perfil dos egressos do curso analisado, em seu detalhamento, já está contemplada a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, bem como entre pesquisa e extensão, porém parecem estar ainda muito restritos à formação específica do curso. Um projeto de formação de professores que atenda o que preconiza as novas DCNs precisa pensar num percurso formativo que prepare o profissional docente para envolver-se

mais ativamente na instituição educativa onde atuar, sabendo articular ensino, pesquisa e gestão, ou seja, uma ampla formação que lhe permita muito mais do que refletir, ter domínio e ensinar aspectos da língua, mas que desenvolva uma ampla atuação na educação escolar.

É importante considerar, ainda, que o caso das disciplinas optativas, por exemplo, a matriz curricular do curso prevê somente disciplinas comuns às licenciaturas. Uma possibilidade é flexibilizar o currículo oportunizando ao acadêmico outras escolhas dentro da universidade como a mobilidade estudantil, através de intercâmbio. Nesse sentido, Dourado (2015) reafirma a possibilidade de articulação também com cursos de bacharelado ou tecnológico ou cursos de formação pedagógica de docentes.

Um outro aspecto a ser repensado é a necessidade de atender ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular previstos nas novas DCNs, que deve corresponder a "200 (duzentas) horas de atividades-teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes" (*idem*, p. 310), tais como: iniciação científica, iniciação à docência, extensão e monitoria, conforme o projeto de curso da instituição.

Há ainda vários outros aspectos que devem ser considerados quanto às novas DCNs. Antes de mais nada, os gestores do curso precisam promover um estudo aprofundado das concepções apresentadas no texto bem como das normativas que ele contém. Há muito que ser explorado e são inúmeras as possibilidades de melhorar qualitativamente o currículo que forma os professores de Letras.

ALGUMAS REFLEXÕES

Com a emergência de novas DCNs para a formação de professores, é mister compreender experiências já realizadas no sentido de redesenhar os currículos dos cursos de licenciatura. No estudo realizado, a abordagem do ciclo de políticas contribuiu bastante para essa compreensão tomando por base o contexto de produção de texto do Projeto de Reformulação Curricular do curso de Letras da Universidade pesquisada.

Percebemos que, a análise aqui realizada, à luz dos referenciais teóricos, é apenas uma reflexão possível, em meio a tantas outras. Seria produtivo aprofundar esses estudos, analisando mais a fundo os outros contextos do ciclo de políticas, como o de influência e o de estratégia/ação política, envolvendo na pesquisa os sujeitos que participaram desse processo, mas especialmente o contexto da prática, bem como seus efeitos. Isso porque, após cerca de uma década de vigência do modelo curricular traçado, já é possível perceber elementos

importantes, como avanços, retrocessos, erros e acertos que podem servir de base para o novo redesenho curricular a ser concretizado.

É ainda mais importante refletir as contribuições de estudos e pesquisas assim como considerar as vozes dos egressos para realização de novos estudos curriculares, assim como promover debates, envolvendo ativamente os sujeitos, com a perspectiva de formar professores para atuarem nos espaços educativos, onde se privilegiem processos formativos de seres humanos integrais. Mais do que a produção de um texto, um novo currículo para a formação de professores representa um novo modelo de sociedade que se quer formar assumido coletivamente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: **na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 5, p. 147-171, 2006.

ALONSO, Luisa; SILVA, Carlos. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, p. 43-75, 2005.

BALL, Stephen J. **Educational reform***:* a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FURB. CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras.** Blumenau: FURB, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo1. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006a.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006b.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces.**Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.