

A formação do professor de português: relações entre currículo e concepções de linguagem

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig*
Henriette Luise Steuck**

Resumo

Este artigo apresenta uma síntese de uma investigação longitudinal (2004 a 2010) de um curso de letras catarinense a fim de desenhar o seu cenário histórico e compreender as implicações legais e curriculares das reformas e reformulações sofridas ao longo dos quarenta anos de existência do curso. O foco central é compreender os ecos presentes nas reformulações curriculares do curso. Para a recolha dos dados foram entrevistados egressos entre 1993 e 2008 e duas professoras que atuaram como coordenadoras e responsáveis pelo estágio. A materialidade linguística das entrevistas permitiu uma análise enunciativa que sinaliza para alguns aspectos relevantes para a formação do professor e para a organização curricular de cursos de licenciatura. Os resultados evidenciam movimentos que atingem a distribuição das horas de estágio e sua ampliação nos últimos anos, levando em conta mais os aspectos legais do que os movimentos

internos aos cursos de licenciatura; mobilizam novas concepções de linguagem que dialogam com as já existentes; permitem a organização da matriz curricular num diálogo mais amplo com outros espaços institucionais e entre os próprios professores formadores.

Palavras-chave: Formação de professores. Linguagem. Saberes docentes. Currículo.

* Doutora em Linguística pela UFSC, professora em tempo integral na Universidade Regional de Blumenau no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Letras. Rua Edgar Von Buettner, 350, Bairro Bateias, 88.355-350, Brusque - SC. E-mail: otilia.heinig@gmail.com

** Mestra em Educação pela FURB, professora ensino médio Colégio Sinodal Doutor Blumenau. Rua Presidente Costa e Silva, 841, 89107-000, Pomerode - SC. E-mail: hetty_luise@yahoo.com.br

Recebido: 21/03/2011 – Aprovado: 20/04/2011

Primeiras palavras: conhecendo o espaço-tempo investigado

Esta pesquisa nasceu de um projeto de iniciação científica no ano de 2004. Naquele momento, como os cursos de licenciatura necessitavam passar por algumas reformas decorrentes de legislação nacional, objetivava-se verificar como o professor de língua materna vinha desenvolvendo o ensino da língua, em especial no tocante à escrita e à leitura, e identificar o perfil dos egressos do curso de Letras e as necessidades que a universidade deveria suprir para melhorar a formação. Esse projeto teve maiores desdobramentos e a pesquisa continuou nos anos de 2005, 2006 e 2007. Nesse período ouvimos os egressos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (Furb), buscando compreender as lacunas que se formavam quando os graduandos deixavam a universidade.

No ano de 2008, levamos a pesquisa para ser continuada em nível de mestrado, buscando ampliar nossos objetivos e analisar o curso de Letras da Furb em sua longitude: desde a sua criação em 1967 até o momento em que entrou em vigência a matriz curricular de 2004, decorrente das reformas ocorridas nos cursos de licenciatura nacionalmente. Assim, o objetivo da pesquisa realizada era depreender a concepção de linguagem que circulou no curso de Letras da Furb a fim de compreender os movimentos curriculares pelos quais o curso passou no período de 1988 a 2008. Para isso nos propomos responder ao

seguinte questionamento: Que ecos e silêncios estão presentes em reformulações curriculares do curso de Letras da Furb? Nesse espaço nos ateremos a discutir os ecos que permanecem, deixando os silêncios para outro momento.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação de cunho interpretativo. Os sujeitos são egressos do curso de Letras da Furb dos anos de 1993 a 2008 que, no momento da investigação, atuavam como professores de língua portuguesa e foram identificados com a letra S (sujeito), mais o ano em que se formaram; caso houvesse mais de um sujeito para o mesmo ano, acrescentamos o número um, dois ou três. Além deles, duas professoras aposentadas do curso que atuaram também como coordenadoras do Colegiado de Letras na instituição também são sujeitos da pesquisa.

Para coletar os dados, realizamos com os egressos entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio. Esses sujeitos foram questionados sobre as suas aulas de língua portuguesa, o trabalho com o texto, com a leitura e com a gramática; além disso, investigamos aspectos relacionados à formação inicial que receberam na referida instituição e a sua possível contribuição na atuação profissional dos sujeitos. Com as professoras, identificadas como Violeta e Íris, foram realizadas entrevistas narrativas a fim de que contassem como haviam iniciado suas histórias e relação com a Furb e, conseqüentemente, com o curso de Letras. Todas as entrevistas foram transcritas segundo as orientações de Marcuschi (1986) para, em seguida, serem analisadas. Para a realização do estudo, bem como para a análise

dos dados, baseamo-nos nos estudos do Círculo de Bakhtin, compreendendo o sujeito como um indivíduo socialmente organizado que interage com o outro por meio da linguagem.

Nesse espaço nos limitaremos a apresentar alguns dos resultados e contribuições de nossa pesquisa. Antes disso, contudo, é necessário apresentar um pouco do cenário ao qual lançamos olhares para o desenvolvimento de nosso estudo. O curso de Letras analisado surgiu quase simultaneamente ao nascimento da própria instituição à qual pertence, no ano de 1967. Isso nos leva a compreender que a história do curso miscigena-se à história da própria universidade, o que sinaliza a relação de identidade que existe entre a instituição e o curso.

A implantação do curso de Letras, porém, deu-se apenas no ano seguinte, 1968, ano em que foi também autorizado pelo Conselho Estadual da Educação pelo parecer nº 143/68. O reconhecimento pela Presidência da República, no entanto, ocorreu somente no dia 13 de novembro de 1972, com o decreto nº 642. No início de sua implantação, o curso oferecia três habilitações: Português/Inglês, Português/Francês e Português/Alemão. Mais tarde, foram ainda implantadas as habilitações Português/Português, Português/Espanhol e o Bacharelado em Tradução, este último sem concluintes. Em 2009 foram oferecidas apenas as habilitações Português/Espanhol e Português/Inglês e, no vestibular de inverno desse mesmo ano, a habilitação em Língua Alemã, panorama que se mantém até o momento (2011).

O curso de Letras da Furb vem, desde o começo, oferecendo disciplinas que visam à formação do profissional para atuar no magistério com o ensino de língua. Na época da implantação (1968) e regulamentação do curso e após a formatura das primeiras turmas, muitos dos acadêmicos formados passaram a fazer parte do corpo docente do curso. Entre eles estão as professoras Íris e Violeta, que foram entrevistadas para a constituição desta pesquisa.

Antes de iniciar a explanação sobre os dados da pesquisa, cabe citar como organizamos este artigo. Dividimos o texto em três partes: na primeira, que ora enunciamos, apresentamos a pesquisa, nossos objetivos e questionamento; na segunda, os dados sobre as reformas e reformulações das matrizes curriculares do curso de Letras, traçando as nossas reflexões sobre o contexto analisado; no último trecho, costuramos as nossas análises e reflexões, apresentando breves conclusões e futuros percursos da pesquisa.

Histórias no percurso: reformulações, reformas e reflexões

Durante a sua existência, o curso de Letras passou por algumas reformulações e reformas curriculares, às quais lançamos os nossos olhares para a constituição da pesquisa, de que trazemos agora alguns dos resultados.

Desde a criação do curso de Letras (1967), algumas reformas curriculares aconteceram, sempre com a intenção de

melhorar ou minimamente se adequar. A primeira foi no ano de 1988, quando as mudanças curriculares tiveram amplitude tanto externa quanto interna à universidade. Externamente, os professores do Colegiado de Letras sentiam a necessidade de adaptar o curso às novas demandas do profissional formado em letras; internamente, a universidade exigia que o curso se adaptasse à carga horária do período noturno.

Foram poucas as modificações nessa época, as quais ficaram no âmbito da substituição de uma disciplina por outra e da mudança de posição das disciplinas na matriz curricular, passando de um semestre para outro, mais cedo ou mais tarde. Destacamos essas alterações, em consonância com a pesquisa de Almeida Filho (2000), como superficiais, pois não provocam uma mudança de concepção e uma discussão efetiva sobre a relevância de cada disciplina em si. Nas palavras do autor,

as transições (superficiais) nas discussões (difíceis) que em geral se obtêm, acabam por subtrair e/ou adicionar horas/aula semanais, trocar nomes de disciplinas, introduzir modificações metodológicas (quanto a procedimentos e recursos) e de perspectiva teórica de tratamento dos temas nas disciplinas (2000, p. 5).

Aproximamos o enunciado desse autor, pois em sua pesquisa problematiza a organização dos cursos de letras de modo geral. Segundo ele, parece que, depois que os cursos são aprovados, inserem-se numa natureza inercial, evitando movimentos bruscos para manter a configuração aprovada quando do seu

surgimento. Na sua reflexão, tem-se a impressão de que se fazem algumas pequenas reformas e se fala da urgência para efetivá-las, mas se mantém a organização a mesma em essência, pois, analisando as ementas da matriz curricular, não houve mudanças significativas.

Ainda em relação à matriz curricular de 1988, problematizamos a questão dos eixos de ensino-aprendizagem pelos quais as disciplinas do curso de Letras são divididas. São três os eixos de formação: formação básica, formação específica e formação pedagógica. Mesmo com essa divisão, no entanto, segundo o que foi apresentado e discutido, os egressos enunciavam uma interpenetração entre um e outro. Com base no enunciado de um dos sujeitos, depreendemos que essa articulação entre os eixos não era assim tão efetiva, pois cada semestre muda de professor e a maneira do professor ensinar [...] um trabalhava isso e o outro trabalhava aquilo (S2003).

Essa discussão nos levou a analisar também o espaço da prática de ensino no curso de Letras da Furb em sua matriz curricular de 1988. Nesse sentido, compreendemos os enunciados dos sujeitos numa avaliação sobre o curso. Nas palavras de alguns egressos, “tu só aprende a ser professor na sala de aula” (S1999), e os professores do curso de Letras “deviam se prender um pouco mais [...] no fato do SER professor” (S1995). Desses e de outros enunciados depreendemos que alguns egressos acabam por desconsiderar os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) e compreendem os saberes experienciais (TARDIF, 2002) como os únicos efetivos na formação do professor.

Esses dizeres nos auxiliaram a discutir o espaço da prática na matriz de 1988, compreendendo que o curso de Letras da Furb nesse período tinha a mesma configuração que a maior parte dos cursos de licenciatura brasileiros: os três primeiros anos destinados à teoria e um ano restando para a prática, para a inserção do aluno na escola de educação básica.

Podemos dizer que as disciplinas pedagógicas pareciam ser um anexo ao curso, pois a preocupação estava mais centrada nas técnicas e nos conhecimentos científicos em detrimento do ensinar e estar em sala de aula e de compreender o aluno de letras como um professor em formação. Schön (2000) problematiza essa questão. O autor apresenta o termo “racionalidade técnica” para abarcar essa importância que se dá aos conteúdos teóricos e a falta de experiências nos locais de trabalho. Essa organização foi relacionada à perspectiva da racionalidade técnica, em que os alunos são “treinados” a dominar toda a teoria para, com base nela, organizar a prática, compreendendo que o bom domínio dos conceitos teóricos traz a solução para os problemas encontrados na prática do dia a dia. Também a contemplação nas ementas do curso das atividades de microensino para “treinamento” das habilidades técnicas do ensinar nos auxiliam a compreender o foco do curso de Letras na época, nas técnicas a serem aplicadas de maneira uniforme em sala de aula.

Nesse contexto, tanto os sujeitos egressos quanto a professora Violeta enunciaram sentidos contrários a essa configuração. Quando a professora Violeta enuncia que “tínhamos POUCO

TEMPO pra didática especial e pra prática de ensino”, depreendemos o pouco tempo que os alunos de Letras tinham para ingressar na sala de aula da escola de educação básica. E como um meio de tentar melhorar a situação, a professora Violeta antecipava atividades e “colocava ali na prática de en/na didática especial (+) já alguma coisa ‘ligação com ESCOLA já’”.

Os egressos, porém, diante de um curso organizado pela racionalidade técnica, apresentaram enunciados da falta. Alguns deles refletiram sobre a falta que sentiam de alguns saberes quando ingressaram em sala de aula como professores oficialmente formados, depois que saíram do curso de Letras. Um deles enuncia que saiu “cru da Furb” (S2001) e que teve de “buscar muita coisa fora” desse espaço. Assim, pela análise da matriz curricular de 1988 e dos dizeres dos sujeitos, compreendemos que a organização curricular do curso de Letras naquele momento não foi efetiva no sentido de preparar seus alunos para a sala de aula em que atuariam como professores.

Noutro sentido, contudo, também compreendemos que a universidade não dará conta de formar integralmente o profissional, por entendermos que a identidade do professor não se constitui somente na universidade, mas também fora dela, tanto antes do ingresso do futuro professor quanto depois de sua saída desse espaço de formação. Sobre esse aspecto aproximamos de nossa discussão as reflexões de Kleiman (2008) quando argumenta que, se um curso de formação de professores de língua materna deve se estruturar de modo a

compreender língua e literatura como práticas sociais tal qual postulam as DCN dos cursos de Letras, não há espaço suficiente para abarcar todos os saberes necessários para a formação de um professor. À universidade cabe o papel de legitimar essa formação por meio da discussão de teorias que permitam a constituição de um profissional autônomo diante das diferentes situações que encontra nos diversos contextos sociais em que atua.

No contexto da formação de professores, ao compreendermos que não se efetiva somente nos cursos de licenciatura, mas, sim, durante toda a vida do sujeito em sociedade, quando percebe o imaginário social acerca da figura do professor e quando entra em contato com diferentes professores em sua história escolar (ARROYO, 2000), também discutimos a prática dos egressos pesquisados lançando olhares para a concepção de linguagem que o curso de Letras tinha na matriz curricular de 1988. Pela análise das ementas das disciplinas de língua portuguesa (cujo foco era a morfologia) e dos enunciados dos sujeitos sobre as suas práticas, depreendemos que, nessa época, o curso de Letras da Furb tinha um trabalho focado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual a língua, segundo Possenti (1985, p. 32),

recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, [...]. É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencentes à língua.

Nesse viés, a língua é compreendida como um sistema de signos abstratos.

A observação de algumas lacunas motivou modificações e novas compreensões sobre a organização de um curso em sua matriz curricular. No ano de 1997, uma nova reformulação curricular aconteceu; as mudanças, contudo, ficaram no âmbito da troca de disciplinas de um semestre para outro, alterações superficiais. A modificação mais efetiva nesse ano não aconteceu na matriz curricular em si, mas pela criação do Bacharelado em Letras. No mais, a matriz manteve as suas ementas e organização. No projeto de reformulação de 1997, porém, já se anunciava a necessidade de uma nova modificação decorrente da publicação da LDB nº 9.394/96; por conseguinte, o projeto dessa reforma curricular é apresentado no ano de 1999.

A matriz curricular de 1999 foi, então, também foco de análise como segunda reforma curricular do curso de Letras da Furb. Compreendemos que toda a modificação curricular foi provocada para adequação do curso de Letras às novas exigências legais. Consta no documento de reformulação do curso (1999) que, embora a LDB nº 9.394/96 não atingisse diretamente os cursos de licenciatura das universidades, como o de Letras, a resolução nº 055/97 do CEE/SC foi publicada a fim de que também os cursos de licenciatura das universidades de Santa Catarina adaptassem as suas matrizes curriculares à exigência de trezentas horas para a Prática de Ensino. Nesse sentido, compreendemos o propósito de tentar superar a racionalidade técnica com um aumento signi-

ficativo da carga horária (de 300 para 300 horas) destinada para a prática, para a inserção do aluno em seu espaço de atuação.

Nenhum dos dois documentos (LDB nº 9.396/96 e resolução nº 055/97 do CEE/SC), contudo, apresenta de que modo deveria acontecer essa adaptação curricular. A exigência era que a Prática de Ensino passasse a ter 300 horas, mas a maneira de organizar e distribuir essas horas no currículo caberia a cada curso em particular. Assim, o curso de Letras ampliou em um semestre o início da Prática de Ensino, passando a acontecer na sétima e oitava fases, quando antes (matriz de 1988) era somente na oitava e última. Além disso, é dada ao aluno de Letras a opção de cursar a disciplina de Prática de Ensino em um nono semestre. Dessa forma, além de a racionalidade técnica permanecer, pois a Prática de Ensino continua alocada no final do curso, como um adendo à teoria, é criada uma distância ainda maior entre a teoria e a prática, pois a organização passa de 3 + 1 para 4 + 1.

Nesse contexto, nos enunciados dos sujeitos egressos do curso continuam ecoando dizeres relacionados à falta e ao desejo de ter mais tempo para vivenciar a prática na sala de aula. Compreendemos que essa organização do curso de Letras, que deixa a articulação da prática para o final do curso, é que mobiliza a emergência de enunciados como de S2007: “A minha experiência é que vai mostrar como aplicar isso [...] a prática de ensino [...] não dá fundamento suficiente.” É, mais uma vez, uma valoração dos saberes experienciais e uma descon-

sideração dos saberes cuja fonte é a universidade, pois o curso de Letras, talvez, ainda não tivesse encontrado o caminho que possibilitasse a seus alunos uma experimentação “mais regular” da prática.

Em relação à concepção de linguagem sustentada pelo curso em sua matriz curricular de 1999, com base na análise das ementas das disciplinas de língua portuguesa, depreendemos que, embora no início da década de 1990 tenham sido iniciadas discussões acerca da concepção dialógica de linguagem, nessa matriz curricular sustenta-se ainda a concepção de linguagem como expressão do pensamento e de língua como sistema pronto e acabado. Com a análise dos enunciados de alguns sujeitos formados oficialmente por essa matriz, contudo, depreendemos a autonomia de alguns professores, sujeitos da pesquisa, e a continuidade da formação deles. Isso porque alguns sujeitos egressos já enunciam um trabalho nas aulas de língua materna em consonância com a concepção dialógica de linguagem, planejando e organizando as aulas a partir de gêneros discursivos e compreendendo a necessidade de realizar um trabalho que leve em consideração a realidade do aluno e a comunidade em que está inserido, na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1996). Assim, mesmo que esses sujeitos tenham sido oficialmente formados pela primeira concepção de linguagem, percebemos a circulação dos enunciados e a formação plural e heterogênea do professor.

Algumas lacunas ainda permanecem da reformulação curricular de

1999. Não foi isso, todavia, que suscitou uma nova modificação. No ano de 2004 aconteceu outra reformulação curricular, mas que foi também resultado de exigências legais, das resoluções CNE/CP 1º e 2 de fevereiro de 2002, que instituíram as diretrizes e cargas horárias para os cursos de licenciatura. O curso de Letras da Furb, mais uma vez, sente a necessidade de adaptar-se a essas exigências. Dessa vez, no entanto, a Furb também se mobiliza, estabelecendo momentos, reuniões para discussões e reflexões sobre as exigências legais no intuito de encontrar meios de adaptação. Desses momentos surge o documento denominado “Política das Licenciaturas” (PL), que regulamenta a organização de todos os cursos de licenciatura da universidade, entre os quais o de Letras.

As alterações apresentadas pelas resoluções CNE/CP de 1º e 2 de fevereiro de 2002, do modo como estão enunciadas, permitem a compreensão de que a prática nos cursos de licenciatura passa a ter um novo e ampliado espaço, como também outro sentido é construído. Torna-se uma prática social e que deve ser compreendida e desenvolvida ao longo de todo o curso, de modo que os alunos de licenciatura estejam sempre com um olhar voltado para a escola da educação básica, fazendo uma ponte entre a teoria do curso de graduação e a prática de sala de aula. Trata-se de uma modificação com o propósito de superar a lógica disciplinar, a racionalidade técnica, de modo que a teoria passe a ser permeada pela prática e que os alunos de licenciatura se tornem pesquisadores de sua própria prática, agindo se-

gundo o princípio da ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000).

Nesse contexto, o curso de Letras mobiliza-se a fim de adaptar o currículo às novas exigências. Compreendemos que os momentos de discussão dos professores do Colegiado de Letras serviram, principalmente, para a afirmação do curso na universidade e na comunidade local, pois foi a partir dessas discussões e reflexões que foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico (2004) do curso, como também encontramos, pela primeira vez, nos documentos de Letras uma concepção de currículo¹ e uma modificação da nomenclatura. Em 2004 o projeto de reformulação curricular passou a se referir à estrutura do currículo com a expressão “matriz curricular” em detrimento da palavra “grade”, que sinaliza um sentido mais rígido e fixo.

Pela análise dos enunciados dos sujeitos depreendemos que ainda encontram lacunas nas disciplinas voltadas especificamente para a prática. Segundo um deles, a prática deveria estar mais focada numa situação específica encontrada em sala de aula, de modo a auxiliar e levar os saberes que circulam na universidade para aquele professor da escola de educação básica que concede a sua turma de regência para o estagiário de Letras. Além disso, quando aproximamos a configuração curricular de Letras (2004) da reflexão de Agostini e Terrazzan (2008), compreendemos que a racionalidade técnica se mantém na organização do curso, embora de forma diferenciada. Isso decorre da reflexão dos autores, que, após analisarem 13 cursos de licenciatura nesse contexto

das mudanças propostas pela CNE, compreenderam que todos conseguiram se adaptar às exigências da lei, mas mantiveram as atividades de regência nos últimos semestres dos cursos. Nesse contexto, os autores interpretam que a racionalidade técnica permanece ativa.

Ao focarmos a matriz curricular de Letras (2004), percebemos que as atividades de regência também estão colocadas nas duas últimas fases do curso. Nesse sentido, será que se pode afirmar que a racionalidade técnica foi superada? Os sujeitos continuam enunciando o pouco tempo que têm para a inserção na sala de aula da escola básica.

Outro meio de superar a racionalidade técnica, em favor de uma formação reflexiva sobre a prática, foi a inserção das atividades de Prática como componente curricular (PCC) em todas as disciplinas do curso. Na análise das ementas, contudo, não se identificaram elementos suficientes para depreender que todas as disciplinas do curso de Letras, de fato, organizam atividades relacionadas à PCC, pois nas ementas consta apenas o enunciado “inserção no cotidiano escolar da Educação Básica”. Isso, porém, não permite que depreendamos a ocorrência de atividades em que o aluno possa fazer a ponte da teoria de todas as disciplinas com a realidade da sala de aula da escola básica.

Ao lançarmos olhares para as ementas das disciplinas de língua portuguesa, todavia, compreendemos uma alteração significativa nesse contexto. O curso de Letras passa a considerar a linguagem segundo uma concepção dialógica, preocupando-se com o estudo

dos gêneros discursivos e com conteúdos mais contextualizados ao espaço da sala de aula de escola de educação básica.

Embora os primeiros semestres ainda tenham um foco nas questões morfológicas e sintáticas da língua, o documento de reformulação curricular (2004) apresenta esses estudos como necessários para a compreensão do espaço da gramática nas aulas de língua materna nas escolas básicas, compreendendo que os estudos gramaticais possuem importância e devem ser organizados, mas sempre de maneira contextualizada.

Um dos sujeitos egressos enuncia as primeiras disciplinas de língua portuguesa como centradas no âmbito do estudo da morfologia e da sintaxe, focado em exercícios de localização. Mesmo assim, compreendemos que o curso de Letras começa a sustentar a concepção de linguagem como dialógica, embora ainda mantenha alguns momentos de discussão gramatical. Esses são apontados pelo documento oficial do curso como necessários para a formação do professor na área da linguagem e para a ampliação de seus conhecimentos sobre o seu objeto de ensino-aprendizagem. Com a análise da matriz curricular de 2004, compreendemos que muito ainda existe para modificar e, segundo a professora Íris,

essas grades todas, na verdade, já são resultados de adaptações (+) e agora podem surgir outras porque eu penso/ talvez não tenham que ser muito rápida a dinâmica, mas ela tem que acontecer porque não é que o curso foi criado um dia assim que agora vai ficar assim sempre.

Assim, sempre que existir necessidade, a matriz curricular de Letras sofrerá novas alterações, pois se trata de um curso inserido em meio social e constituído por sujeitos socialmente organizados, que se movimentam de acordo com as oscilações de todo o contexto em que se inserem.

Olhando o álbum de fotos: alguns retratos da pesquisa

Fizemos, neste espaço, uma breve retomada de tudo o que discutimos e analisamos nessa pesquisa longitudinal. Nossas análises e interações com os outros nos permitiram depreender que nos dizeres dos egressos ecoa um enunciado da falta que permaneceu durante a análise das três matrizes curriculares (1988, 1999 e 2004). Os sujeitos enunciam o pouco espaço no curso de Letras para as atividades da prática, para a entrada deles na sala de aula da escola de educação básica. Por conta desse pouco tempo ecoam enunciados que desconsideram os saberes que circulam na universidade, avaliando como válidos somente os saberes experienciais: “professor aprende a ser professor na sala de aula” (S1999).

Essa falta e esse pouco tempo para a prática são, em grande parte, ocasionados pela organização e configuração do curso na perspectiva da racionalidade técnica. Existe a intenção de superar essa configuração, os sujeitos insistem em denunciar a *falta*, talvez pela *falta* de compreensão de que os saberes dos professores não estão somente alocados

ao espaço universitário, mas há todo um ofício e uma identidade que exige muito mais do que um curso de graduação.

Além disso, segundo Dutra et al. (2008), a intenção das resoluções CNE/CP 1º e 2 de fevereiro de 2002 é que a escola de educação básica e a universidade se tornem companheiras no desenvolvimento dos projetos dos estagiários. Isso, contudo, não pudemos depreender das ementas do curso de Letras, pois a escola básica apenas assume a responsabilidade de auxiliar na avaliação das aulas regidas pelos estagiários. Assim, permanece o desejo de superação da racionalidade técnica, que ainda não se efetivou no curso de Letras da Furb, pois os papéis ainda estão muito bem distribuídos e divididos: à escola cabe receber os estagiários licenciandos e auxiliar na avaliação; à universidade cabe dirigir a atuação desses estagiários.

A reformulação curricular do curso de Letras em 2004, contudo, foi muito bem-vinda para a constituição do próprio curso, uma vez que a partir dela a identidade do curso é materializada por meio do PPP. Criam-se discussões e reflexões sobre a sua própria organização e enuncia-se uma maior coerência com as teorias que circulam academicamente. Se permanecerem itens a serem modificados, esses poderão ser contemplados em novas reformulações. O ano de 2004, todavia, serviu para que o curso de Letras se posicionasse diante de novas teorias e fosse capaz de se olhar de modo a afirmar a sua imagem e estreitar os laços de relação com a universidade e a comunidade local pela publicação do PPP (2004).

Depreendemos a modificação conceitual do curso, que passa a estabelecer um conceito de currículo e a se posicionar diante das novas teorias sobre as quais já se iniciaram discussões no início da década de 1990. O curso de Letras, inclusive, modificou sua concepção de linguagem durante as reformas pelas quais passou, compreendendo-a como dialógica em documentos advindos da reforma de 2004. E quando um curso de graduação modifica as suas concepções de ensino, de uma maneira ou outra, sendo o saber docente plural e heterogêneo, são também modificadas as concepções dos futuros profissionais que têm sua identidade constituída pelos enunciados encontrados na instituição de que fazem parte.

Além disso, a reforma curricular de 2004 aconteceu com diálogo entre Pró-Reitoria e coordenadores de todos os cursos de licenciatura da Furb, ao passo que as outras duas reformas (1988 e 1999) se organizaram apenas entre os participantes do Colegiado de Letras. Assim, notamos um movimento de pertencimento do curso de Letras: ele mesmo, enquanto curso, apresenta-se como pertencente aos cursos de licenciatura da Furb, de modo que se adequou às exigências feitas pela universidade pela publicação interna da PL. Esse pertencimento poderia ser considerado por alguns como necessário, pois o curso está inserido na Furb; por outro lado, contudo, depreendemos que houve diálogo e, quando há diálogo, existe também a possibilidade de resposta aos enunciados apresentados. Assim, todos os que participaram desses momentos de inte-

ração puderam expressar suas dúvidas, angústias e sugestões sobre a reforma que aconteceria.

Com essas acepções, compreendemos que alcançamos o objetivo da pesquisa: depreender a concepção de linguagem que circula(va) no curso de Letras da Furb a fim de compreender os movimentos curriculares pelos quais o curso passou. Isso porque conseguimos, com base na análise dos documentos do curso de Letras da Furb, depreender as concepções de linguagem que circulavam em cada momento do curso, de modo que os enunciados de muitos sujeitos se relacionavam a essas concepções e a todos os outros conceitos nelas envolvidos (de língua, texto, gramática e erro).

Foi a partir da depreensão dessas concepções que compreendemos os seus movimentos curriculares, de modo que nos dois primeiros momentos (1988 e 1999) o curso apresentava-se mais interceptado pela primeira concepção de linguagem, em que a língua é vista como sistema único, pronto e acabado. O movimento se dá no sentido de que, em 2004, com a última reforma aqui analisada, o curso passa a se identificar de maneira mais acentuada com a terceira concepção de linguagem e também com os conceitos do Círculo de Bakhtin, depreendidos não apenas das ementas de disciplinas do curso, mas também da apresentação de conceitos e da utilização de alguns termos dispostos no PPP do curso. Mesmo apontando para a terceira concepção, contudo, compreendemos que a primeira concepção continua tendo espaço na organização da matriz curricular, uma vez que, ao compreen-

der a língua como sistema e estudá-la assim nos primeiros semestres, encontram-se subsídios para aprofundar os estudos segundo os conceitos da terceira concepção de linguagem.

Ao refletir sobre a organização curricular do curso e suas implicações na formação do professor, compreendemos que o curso de Letras, enquanto licenciatura que habilita para a profissão de professor, possui uma identidade, a qual se forma nos movimentos que acontecem no espaço social, fora e dentro da universidade, de modo que a identidade, segundo os estudos de Hall (2006), Bauman (2005) e Silva (2007), é líquida. Entendemos também que seus egressos, de um modo ou de outro, também constituem parte de suas identidades no curso de Letras. Assim, mesmo que eles desconsiderem os saberes da universidade, o não reconhecimento desses saberes é uma formação de identidade, uma vez que o sujeito preferiu se posicionar contra tudo o que circulou em seu curso de formação.

Dos enunciados dos sujeitos da pesquisa depreendemos algumas características identitárias que se relacionavam com o curso de Letras pelo qual foram formados. Alguns continuaram a buscar formação fora da Furb; outros, não. Alguns modificaram conceitos e atitudes diante de novos saberes adquiridos ao longo do processo de formação; outros se mantiveram como um espelho de tudo o que discutiram durante a formação no curso de Letras da Furb.

O curso de Letras em si, tendo sido (e sendo) criado, organizado e planejado por sujeitos sociais, constituindo sujei-

tos de ação no meio social, é um curso de movimentos que será guiado pelas exigências não só da lei, mas, em primeiro lugar, do espaço social. Assim, compreendemos as reformulações curriculares do curso de Letras da Furb como momentos de reflexão, porém as duas primeiras reformulações, de 1988 e 1999, aconteceram de modo isolado. O próprio curso de Letras, nas pessoas do Colegiado, teve de encontrar meios de se adaptar ao que se exigia: em 1988, eram exigências relacionadas à evolução do contexto social e com a universidade em si; em 1999, exigências decorrentes da publicação de leis.

Por outro lado, a reformulação de 2004 foi resultado de uma mobilização da Furb, na qual a Pró-Reitoria e os coordenadores dos cursos de licenciatura se reuniram para buscar a melhor maneira de organizar os cursos de licenciatura. Talvez seja esse o motivo de a última reformulação do curso ter servido como um momento de reflexão para afirmar a imagem do curso e delimitar os conceitos por ele sustentados.

Com base na pesquisa, pudemos compreender o curso de Letras da Furb como um espaço permeado pelo social, pois é um cenário para a atuação de sujeitos socialmente organizados, inseridos em situações de enunciação que provocam diferentes sentidos nesse contexto. A avaliação que os egressos fazem do curso aponta para a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2004), que pressupõe uma concepção de sujeito como indivíduo socialmente organizado e que interage em seu meio através da linguagem.

Um curso de formação de professores precisa encontrar os caminhos mais efetivos para abarcar a pluralidade da formação desses sujeitos, permitindo que os que se formam sejam compreendidos como ativos e participantes do processo que vivenciam, de modo que possam se posicionar como pesquisadores, professores reflexivos de sua própria prática.

Nesse sentido, depreendemos que a matriz curricular de 2004 permitiu a formação de sujeitos mais autônomos no que concerne a interagir com as pessoas a quem foi delegado o poder numa escola de educação básica a fim de argumentar sobre a importância de uma atividade em detrimento de outra.

Ao final dessas reflexões e compreensões, cabe ressaltar que esta pesquisa foi constituída a partir de nossos olhares sobre os dados, sobre os enunciados dos sujeitos e de todos os documentos analisados (atas, projetos de reformulação, PPP, leis, resoluções). A maneira de organizar a pesquisa foi a que nos pareceu a mais pertinente nesse momento na busca daquilo a que nos propusemos aqui: analisar os dizeres dos egressos do curso de Letras da Furb quanto à relação entre teoria e prática.

Também os sentidos que apresentamos tomando por base os enunciados de nossos sujeitos, foram reflexo de nossos olhares sobre os dados; assim, muitos outros sentidos podem emergir, mas apresentamos aqueles que, por ora, nos auxiliaram a compreender os movimentos e organização do curso de Letras da Furb.

A distância entre o momento em que esta pesquisa é enunciada e o mo-

mento em que você, leitor, encontra nossos enunciados é marcada por tamanho variável. Assim, apresentamos aqui aquilo que para nós suscitou sentido no momento da escrita, o que vai, num viés bakhtiniano, provocar uma atitude responsiva ativa. Por fim, destacamos a provisoriidade e, por isso, estamos cientes de que reticências permanecem como abertura para novas investigações, pois, como afirma Bakhtin:

Não existem nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...] eles [os sentidos] sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (2003, p. 410).

Portuguese teacher education: the relationship between curriculum and language conceptions

Abstract

This article presents an overview of a longitudinal research (2004-2010) of a Santa Catarina Bachelor's in order to draw its historical setting and understand the legal implications and curricular reforms and reformulations suffered over forty years of the course. The central focus is to understand the echoes present in the curricular changes of that course. For data collection, were interviewed between 1993 and 2008 graduates and two teachers who acted as coordinators and responsible for the stage. The materiality of language interviews allowed an expository analysis

that signals some aspects relevant to teacher training and curriculum for a bachelor degree. The results show that movements: reach the distribution of hours work and its expansion in recent years taking into account more than the legal aspects of the internal movements to undergraduate programs, mobilize new conceptions of language that speaks to the existing ones; allow organization of the curriculum in a broader dialogue with other institutional spaces between the teachers and trainers.

Key words: Teacher education. Language. Teacher knowledge. Curriculum.

Nota

- ¹ Currículo: “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” (PL/FURB).

Referências

- AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. A configuração do estágio curricular em cursos de licenciatura e as atuais normativas legais. In: ANPESUL, 7, Itajaí, 2008. *Anais...* Itajaí: Univali, 2008. CD-ROM.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, BRA: MEC, 1996. EC. Disponível em: http://www.previdencia.gov.Br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: mar. 2008.
- _____. 2002. *Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2000*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.Br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: mar. 2008.
- _____. 2002. *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: mar. 2008.
- CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. Colegiado de Letras. *Projeto de reformulação do curso de Letras*. Blumenau, 1988. Mimeografado.
- _____. Colegiado de Letras. *Projeto de reformulação do currículo do curso de Letras*. Blumenau, 1999. Mimeografado.
- _____. Colegiado de Letras. *Projeto de reformulação curricular do curso de Letras e o Projeto Político Pedagógico*. Blumenau, 2004. Mimeografado.
- DUTRA, E. F. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd99=view>>. Acesso em: abr. 2008.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of education achievement. In: JACOB, E.; JORDAN, C. *Minority education: anthropological perspectives*. Ablex Publish Corporation: New Jersey, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3. p. 487-517. set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Análise de conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual De Educação. *Resolução 055/97/CEE/SC* - Estabelece diretrizes para adaptação dos estatutos e/ou regimentos das instituições educacionais aos dispositivos da lei nº 9.394/96 e dá outras providências. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/res-55-1997.html>. Acesso em: 30 ago. 2009.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.