

Reforma curricular: da leitura das diretrizes e sua transposição ao (não) engajamento coletivo da comunidade acadêmica

Viviane Bagio FURTOSO
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar possíveis caminhos de interpretação para o processo de reformulação curricular dos cursos de graduação, especialmente das licenciaturas. Para esse fim serão abordados alguns pontos considerados relevantes, tais como: 1) a questão da implementação de mudanças curriculares sob a luz da transposição didática; 2) algumas questões políticas envolvidas no processo de mudanças; 3) contribuições das novas orientações para os cursos de licenciatura, mais especificamente o curso de Letras, e os entraves de sua transposição para o projeto político-pedagógico.

Palavras-chave: reformulação curricular; licenciatura.

Abstract: This paper aims at presenting some ways of interpreting the process of curricular reform of the undergraduate courses, especially the ones with focus on teacher education. In order to achieve this aim, some aspects will be analyzed as follows: 1) the implementation of curricular changes in the light of didactic transposition; 2) political issues involved in the process of changes; 3) contribution from official orientation to teacher education courses, more specifically, to Letras Course, as well as the problems faced when taking it to the political-pedagogic project.

Key words: reform of the undergraduate courses; teacher education.

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo presentar posibles caminos de la interpretación para el proceso de reformulación curricular de los cursos de la carrera, especialmente de las licenciaturas. Para tanto serán tratados algunos puntos considerados relevantes, tales como: 1) la cuestión de la implementación de cambios curriculares sob la luz de la transposición didáctica; 2) algunas cuestiones políticas presentes en el proceso de cambios; 3) contribuciones de las nuevas orientaciones para las carreras de licenciatura, en especial la carrera de Letras, y los obstáculos pertinentes a su transposición para el proyecto político-pedagógico.

Palabras-clave: Reforma curricular; Licenciatura

Introdução

A cada dia que passa diminui-se o prazo para a concretização da tão “esperada” reformulação curricular dos cursos de graduação. Embora as especificidades de cada curso caracterizem o tom das discussões no meio acadêmico, podemos observar que, como em qualquer outro contexto e/ou circunstância, a mudança pressupõe desconforto e desacomodação. No caso da reformulação curricular, o fato de termos documentos oficiais que orientem as futuras propostas pedagógicas não pode ser tomado como garantia de uma reforma efetiva imediata. Para que essa mudança realmente tome corpo é preciso muito mais que papel e esforço de apenas alguns membros de um contexto maior.

Como integrante de um grupo desacomodado e desconfortável pelas conseqüências resultantes de acaloradas discussões, parafraseando Almeida Filho (2000), tenho como objetivo neste artigo apresentar possíveis caminhos de interpretação para que possamos entender o momento atual e seus percalços. Neste sentido, abordarei primeiramente a

questão da implementação de mudanças curriculares sob a luz da transposição didática; num segundo momento apresentarei algumas questões políticas envolvidas no processo de mudanças; e, num terceiro momento, tecerei comentários sobre as contribuições das novas orientações para os cursos de licenciatura, mais especificamente o curso de Letras, e os entraves de sua transposição para o projeto político-pedagógico.

Transpondo saber teórico em saber a ser ensinado: além de questões objetivas

As discussões sobre propostas de mudanças nos currículos dos cursos de Letras, sob a luz das Diretrizes Curriculares, oportunizou reflexões que permitiram relacionar o processo com aquele freqüentemente vivenciado pelos professores da educação básica. Entre os documentos oficiais que norteiam o ensino e o que é efetivamente ensinado em sala de aula há um longo caminho a ser percorrido, se é que não caímos no abismo antes mesmo de completar o trajeto. Embora tal equivalência possa ser estabelecida a partir de diferentes pontos de referência, o eixo norteador da reflexão aqui proposta teve como ponto de partida o conceito de transposição didática.

Segundo Bronckart & Plazaola (apud Cristovão, 2001, p. 47), a transposição didática é ‘o conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino’.

Para que possamos visualizar melhor o lugar das propostas oficiais para os cursos de graduação, o nosso papel

como docentes e o dos discentes, precisamos considerar os três níveis nos quais os conhecimentos estão alocados e/ ou para os quais os mesmos são deslocados, a considerar respectivamente: sistema educacional¹, sistema de ensino² e sistema didático³. Levando em conta o escopo desse artigo, vou me deter na transposição do primeiro para o segundo nível, visto que a preocupação nesse momento é a implementação do saber teórico numa proposta pedagógica. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que vários problemas influenciam também as outras relações de transposição, tal como a legitimidade do conhecimento científico uma vez que a escolha da teoria de base implicará assunção de determinadas opções epistemológicas (SCHNEUWLY, apud CRISTÓVÃO, 2001).

Dentre os aspectos a serem questionados e considerados quando da transposição didática do nível do sistema educacional para o nível do sistema de ensino propostos por Britto (apud CRISTÓVÃO, 2001), tomemos como prioridade no momento atual o *estabelecimento de currículo*. Da mesma forma que as escolas fazem adequações em seus programas para se enquadrarem na Proposta Curricular referente a seu Estado (CRISTÓVÃO, 1999), as instituições de ensino superior encontram-se tentando adequar seus projetos políticos pedagógicos às novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. O que podemos observar é que essa adequação tem se concentrado no âmbito da estrutura dos cursos, antes mesmo de se repensar os objetivos do curso e o perfil do concluinte, dentre outras deliberações

¹ Saber teórico – consiste em um conjunto de instruções oficiais voltadas às questões educacionais (Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação).

² Saber a ser ensinado – consiste na proposta pedagógica (projeto político pedagógico de cada curso de graduação de uma determinada instituição).

³ Saber efetivamente ensinado – consiste na prática pedagógica em si.

estabelecidas pela própria instituição que, por sua vez, estão contempladas entre os demais aspectos salientados por Britto (op. cit.). Como exemplos podemos citar: 1) o aparelhamento da instituição – que as necessidades de expansão de infraestrutura estejam contempladas no Planejamento Estratégico Institucional; 2) a formação profissional – que as propostas se atenham à carga horária contratual docente atual. Será que esse caminho é uma forma de entender que isso é uma transposição direta, ou seja, basta deslocar itens (objetivos e perfil, por exemplo) do documento oficial para o projeto pedagógico? Desse modo, contemplaríamos as especificidades do contexto de formação e atuação profissional de nossos alunos? No caso de cursos com opção para bacharelado e licenciatura o projeto pedagógico e, conseqüentemente, os objetivos do curso e perfil do egresso seriam os mesmos?

Os questionamentos acima levantados poderiam ser apenas o ponto de partida de uma lista bastante longa reveladora de que a leitura de um documento não assegura consenso na transposição didática nos diferentes níveis. O documento por si já apresenta lacunas para diferentes interpretações, uma vez que não define a própria terminologia adotada. Por exemplo, podemos encontrar inúmeras definições para os termos *conhecimento*, *competência*, *habilidade* e *capacidade* (BRASIL, 1998, 1999; BRONCKART & DOLZ, 1999; DOLZ et al., 1993; MAFRA, 2003; PERRENOUD, 1999; dentre outros), sendo os mesmos, muitas vezes, até utilizados como sinônimos. Esses e outros conceitos talvez pudessem ser esclarecidos através da discussão e reflexão sobre o próprio texto.

Por outro lado, Kleber (2002) nos revela que, durante o processo de implantação do Projeto Piloto para reformulação curricular do curso de Música da Universidade

Estadual de Londrina (UEL), percebeu que as dificuldades durante o processo estão para além da questão do entendimento conceitual, envolvendo questões de ordem eminentemente subjetiva nas quais, docentes e discentes se deparam com seus limites, valores e pré-conceitos. A experiência da autora como membro do corpo docente do curso em questão foi de também vivenciar, na prática, a resistência tácita tanto dos docentes como dos discentes, os sentimentos de incertezas, as negociações necessárias e, até mesmo, a exaustão física e mental, como frutos do processo.

Sendo assim, precisamos entender que além de saber quais são os níveis de uma transposição didática, precisamos reconhecer que no processo dessa transferência de conhecimentos a pluralidade de concepções curriculares se apresenta como decorrência de divergentes visões sobre educação, sociedade, homem e estão para além de questões técnicas ou semânticas, mas ligadas a diferentes enfoques sócio-político-ideológicos (KLEBER, 2002).

Enfrentando as mudanças: incertezas e conflitos

Lembremos que toda a reflexão aqui proposta é decorrente de nosso envolvimento num processo de mudanças. Segundo Bohn (2000, p. 128), “a sociologia nos ensina que as mudanças estruturais, sociais e mesmo mudanças educacionais somente são possíveis na medida em que se construa uma vontade coletiva na direção destas mudanças.” Além disso, os estudiosos da ação política e da transformação social salientam que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, primeiro requisito para a mudança, é necessário fazer uma análise histórica do fenômeno sobre o qual se atua. Do contrário, seria difícil

engajar as pessoas numa práxis transformadora. Seguindo esse raciocínio, devemos partir da premissa de que a reforma só é necessária quando acreditamos que do jeito que está, por algum motivo, não dá para continuar e aí então vamos repensar nossas ações. Neste sentido, será que as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação têm buscado levantar os problemas causados por falhas e/ou lacunas nos atuais projetos político-pedagógicos?

De acordo com Kleber (2000), envolver os professores na inovação, compartilhando decisões, estimula a capacidade de compreensão do processo e permite que suas crenças, suas práticas, emoções e experiências façam parte da reelaboração de uma nova práxis. A autora ainda ressalta que o projeto curricular deve ser coerente com as concepções do grupo que o elabora. Por outro lado, se considerarmos a questão da pluralidade de concepções, já abordada no escopo desse trabalho, apenas para citar um dos desencadeadores de divergência no processo de transposição didática do primeiro para o segundo nível, já teremos subsídio suficiente para mensurar o problema o qual estamos tentando resolver.

Sendo assim, é preciso reconhecer que realizar uma reforma curricular requer mais do que contar com diretrizes publicadas. É preciso ter ousadia de reinventar formas que reflitam as concepções adotadas e que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas existentes em termos de espaço (político, institucional, físico, geográfico, virtual), de tempo (objetivo e subjetivo) e de seleção e organização dos conhecimentos (KLEBER, 2002).

Acreditando que mudanças não acontecem do dia para noite, visto que o processo implica conflito, luta por prevalência de concepções e tensões, mas vislumbrando a possibilidade de que pensemos sobre essas mudanças e só

depois de refletirmos sobre elas, discutirmos com nossos pares, nos consideremos capazes de discernir sobre os benefícios ou malefícios que elas podem nos trazer, vejamos o que Jaipassu (1993, p. 13) nos apresenta sobre a pedagogia da incerteza:

O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo frente a uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são fatores de saúde intelectual que não podem ser desprezados pela pedagogia científica. Porque é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de sentirem-se perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta por vezes decepcionante de que não existe porto seguro no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de deixarem-se possuir pela vida, se é que pretendem possuí-la.

Imaginemos que somos os “alunos” da citação acima e procuremos entender um pouco mais sobre a atual situação dos cursos de licenciatura.

(Re)Analisando as diretrizes curriculares: implicações para as licenciaturas

A urgência em repensar os cursos de Letras, e acredito que as licenciaturas de um modo geral, tem merecido atenção no cenário acadêmico. A estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea aos profissionais das diferentes áreas do

⁴Três anos de conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em prática reflexiva. (Paiva)

conhecimento tem sido impulsionada pela rigidez estrutural da grade ou 'cadeia' curricular (MIRANDA, 2001) o que tem resultado na desarticulação entre teoria e prática (Gimenez).

Já que a reforma é proposta diante de uma insatisfação com modelos vigentes, temos aqui dados que justificam tal demanda. A partir deles podemos pontuar como as novas diretrizes, mudanças no sistema educacional, podem refletir (ou não) em mudanças ao serem transpostas para os sistemas de ensino e didático.

Dentre os fatores que contribuem para as possíveis mudanças destaca-se a ênfase dada à flexibilização curricular que pode ser vista como elemento desencadeador da eliminação da rigidez do curso (Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras), possibilitando assim, inclusive, projetos pedagógicos diferenciados para os cursos de Licenciatura e Bacharelado. A questão de assumir as licenciaturas e reconhecer suas especificidades e contribuições para a formação do profissional, seja na esfera da linguagem (Almeida Filho, 2000) ou em qualquer área do conhecimento, é papel de uma universidade que se quer construtora da democracia e de justiça social (Gimenez).

No entanto, alguns cursos ainda não conseguem se desvencilhar do modelo 3+1⁴, propondo assim apenas a diluição do que é ensinado no último ano durante os três primeiros, ou seja, continuamos com a divisão clássica entre professores que ensinam conteúdos e os que ensinam metodologia. De certo modo, essa interpretação é uma abertura das próprias diretrizes curriculares para os cursos de Letras, onde podemos encontrar orientações generalistas que servem, para muitos de nós, como um "amuleto para se defender" das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP1

e CNE/CP2). Gimenez aponta os problemas que o modelo “3+1” tem apresentado e a necessidade de mudanças a partir do reconhecimento de tais problemas, o que implicou a elaboração de novas orientações para a formação nas licenciaturas (ver Resoluções acima citadas).

Uma análise sobre a formação do professor de português leva Miranda (2001) a afirmar que apesar do cenário distinto, alteração dos paradigmas e do perfil dos alunos que ingressam nos cursos de Letras – “os cursos noturnos são freqüentados por trabalhadores distantes do beletrismo originário dessa área de formação” (op. cit., p. 203), os paradigmas de formação são os mesmos.

No que tange à formação do professor de língua estrangeira (LE), em particular, Leffa (2001), ao analisar os dispositivos da LDB sobre o ensino da LE, afirma que:

O grande impacto da LDB está na habilitação para a docência. O trabalho do MEC, avaliando as condições dos cursos de graduação e futuramente aplicando exames nacionais de línguas estrangeiras para alunos da graduação, haverá de mexer com a formação do professor. (p. 340)

Portanto, podemos afirmar que os problemas perpassam o processo de formação de professores e devem ser equacionados quando da reformulação curricular de um curso. Numa visão de mão contrária, muitos cursos fazem “vista grossa” às Diretrizes para a Formação de Professores, propondo, por exemplo, núcleos comuns para os cursos de Bacharelado e Licenciatura, perpetuando, assim, a “velha” divisão – teoria e prática. Reconhecer a necessidade de projetos político-pedagógicos diferenciados não implica priorizar a prática colocando o conteúdo em segundo plano, como muitos professores têm apontado, mas priorizar um

tratamento diferenciado deste conteúdo, fundamental na formação do professor da educação básica. Defendemos um maior envolvimento de todo corpo docente com a formação do acadêmico, pois só assim estaremos no caminho de uma prática pedagógica mais coerente. Tal asserção é corroborada, principalmente, pelo excerto abaixo, Art. 3º (CNE/CP1, p. 2):

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (meu grifo)

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Segundo Paiva, de acordo com o formulário de avaliação do INEP, um dos aspectos do corpo docente a ser avaliado é a orientação de estágio. O conceito MUITO BOM (MB) implica o envolvimento de 75% dos docentes nessa atividade. No entanto, poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos serem de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras, por exemplo, continua muito voltada para um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, o que deveria estar sendo visto como uma oportunidade de resolver os entraves criados pelos modelos vigentes advindos de orientações oficiais anteriores para os cursos de graduação tem, contrariamente, trazido outros entraves e insatisfações a todos os profissionais envolvidos. Em que direção caminhamos quando o processo não agrada um ou outro? Quando ninguém está satisfeito é sinal de que o processo de mudança não tem contemplado as crenças, valores, concepções nem de determinados grupos, já que um consenso coletivo está longe do real.

Apesar da dificuldade da ação coletiva, Miranda (2001) relata uma experiência positiva no que diz respeito à reformulação curricular pautada no coletivo. Na Universidade Federal de Juiz de Fora o desenho curricular para todas as licenciaturas foi proposto a partir de uma reflexão desenvolvida pelo Programa de Revisão das Licenciaturas da instituição. A autora conclui: “é uma proposta viável no cenário da UFJF, dadas as nossas dimensões atuais, a nossa organização de espaço físico e, especialmente, a nossa grande vontade política” (op. cit., p. 209).

Buscando respaldo na força do engajamento coletivo, poderíamos afirmar que demarcar território tem se constituído numa forma de tentar garantir os parâmetros de

uma pedagogia da certeza, calcados na certeza do saber objetivo e previsível presente hoje nas diferentes áreas de conhecimento dentro de um próprio curso de graduação. Portanto, precisamos repensar na questão da territorialidade hoje reinante na academia, destacada por Almeida Filho (2000), que não permite mudanças rápidas na direção de inserir, sem mais e reais dificuldades, disciplinas e atividades orientadas para o conhecimento de base aplicada no campo da linguagem e para o ensino de línguas em particular, tendo vista o curso de Letras mais especificamente.

Considerações finais

Para finalizar, divido com você, leitor, mais alguns questionamentos levantados durante as discussões com outros colegas sobre esse processo de reforma e também como fruto dessa reflexão mais sistematizada:

- Será que o fato de não levantar os problemas específicos do curso antes de pensar numa mudança mais pontual, como a estrutura do currículo por exemplo, pode ser considerada a causa de insatisfações e falta de engajamento de muitos professores no processo?
- Todos nós temos espaço para expor nossas crenças, valores, concepções? Até onde somos ouvidos? Até que ponto ouvimos os colegas?
- Até que ponto as mudanças propostas serão implementadas no terceiro nível da transposição didática, no saber efetivamente ensinado? Será que só flexibilizar o desenho estrutural do curso resulta em mudanças no processo de formação do aluno? Temos claro o perfil do profissional que queremos formar?

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, V. 3, N. 1, 2000, p. 117-138)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução* : MEC/SEF, 1998. p. 71-81.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999. p. 25-32.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris : De Boeck Université. n.2/1-2, 1999. p.27-44.

CNE. Resolução CNE/CP 1/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D. O. U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8.

_____. Resolução CNE/CP2/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

_____. Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras – Parecer CES 492/2001. Brasília.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Pesquisa de doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2001.

_____. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 34, jul/dez, 1999. p. 39-51.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacities langagières? *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*, n.92, 1993. p.23-37.

GIMENEZ, T. Opção pela formação de professores. (mimeo)

_____. Currículo e identidade nos cursos de Letras. (mimeo)

JAPIASSU, H. P. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p. 11-18

KLEBER, M. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: UNESP, 2000.

_____. A perspectiva de um currículo integrado na graduação em Música. Projeto apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Música. 2002. (Mimeo)

_____. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da Abem*, n. 8, março, 2003. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 57-62.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

MAFRA, N. D. F. Parâmetros e apontamentos em ensino médio, leitura e docência. *Boletim/Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina*. V. 44. jan./jun. 2003. p.141-149.

MIRANDA, N. S. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. *Boletim Abralin*, n. 25, p. 203-209, 2001.

PAIVA, V.L. M. O. *O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras*.
FALE / UFMG. (mimeo)

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.