



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA PAULA TREVISANI BARRETO

**FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS:
PRÁXIS DE PLANEJAMENTO COMO LOCUS DE
CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS CURRICULARES**

Londrina
2020

ANA PAULA TREVISANI BARRETO

**FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS:
PRÁXIS DE PLANEJAMENTO COMO LOCUS DE
CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS CURRICULARES**

Trabalho apresentado ao PPGEL, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor(a) em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B273 Barreto, Ana Paula Trevisani.
Formadores de professores de inglês : práxis de planejamento como locus de construções conceituais curriculares / Ana Paula Trevisani Barreto. - Londrina, 2020.
432 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristóvão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Tese. 2. Currículo - Tese. 3. Reestruturação curricular - Tese. 4. Formador de professores - Tese. I. Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ANA PAULA TREVISANI BARRETO

**FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS:
PRÁXIS DE PLANEJAMENTO COMO LOCUS DE CONSTRUÇÕES
CONCEITUAIS CURRICULARES**

Trabalho apresentado ao PPGEL, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor(a) em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Miriam Retorta
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 14 de abril de 2020.

À Dona Lourdes, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Acredito que agradecer por esta tese seja agradecer pelos caminhos abertos que a propiciaram. Sem muito me estender, espero que o pouco seja compreendido pelo muito que sua contribuição representou neste percurso.

À **minha família**, pelo amor e pela paciência que sempre me sustentam;

Às colegas de trabalho, **Fran, Raquel e Ju**, pelo trabalho em equipe e pelo apoio;

À professora e orientadora **Vera Cristóvão**, pela acolhida, pelo conhecimento compartilhado e pelo incentivo que me possibilitaram prosseguir;

Ao grupo de pesquisa, **Linguagem e Educação**, pelo tempo dispendido, pela disposição e parceria na revisão por pares, que conferiu grau de validade às interpretações basilares dos dados da pesquisa;

Aos colegas, **Alex Egido e Ana Cláudia Cury**, pela contribuição com buscas bibliográficas;

À **Banca Examinadora**. Para além da avaliação, o incentivo e o norte.

Com muito carinho, deixo este registro do meu profundo agradecimento!

To call it a curriculum is a mistake; it was many curricula, each successive one changing more profoundly than a larva changes in becoming a moth.

John I. **Goodlad**

Não há que se partir de algum lugar para se contar esse projeto, mas que ninguém acredite que esse começo foi um só. Não há começo que não tenha tido tantas outras origens, nem há trajetória que tenha fim e que não possa ser narrada de outra maneira.

Alice Casimiro **Lopes**

BARRETO, Ana Paula Trevisani. **Formadores de professores de inglês: praxis de planejamento como *locus* de construções conceituais curriculares.** 2020. 432 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

RESUMO

O presente estudo representa contribuição aos Estudos da Linguagem com foco em formadores de professores de Inglês como Língua Adicional. Em particular, aborda “currículo” como tema da pesquisa motivado por leituras acerca do fenômeno “currículo”, de linha pós-crítica, e pela possibilidade de (re)contextualizar ou (re)significar estudos curriculares ao *locus* investigativo de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Recentemente, mudanças nas políticas educacionais para a formação inicial de professores incidem diretamente no contexto da Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) em que atuo como formadora de professores de inglês. Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Graduação da IEES instalou um Programa de Reestruturação Curricular, o qual pretendi estudar com enfoque no Curso de Letras Inglês de um de seus campi. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a reestruturação curricular do Curso de Letras Inglês com foco em construções conceituais coletivas por seus formadores. Os objetivos específicos foram três: 1) (re)conhecer, em relatos individuais e em discussões entre as formadoras participantes, visões acerca de sua própria formação e acerca do curso em que atuam; 2) relacionar expectativas das participantes para o curso e os direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação; e 3) discutir construções de sentido (significações) nas interações das participantes por ocasião do Processo de Reestruturação Curricular do curso em foco. Participaram do estudo professoras efetivas do corpo docente do curso envolvidas no Programa de Reestruturação Curricular (quatro professores, incluindo a pesquisadora). Dados primários foram gerados por meio de respostas a questionários (por escrito), discussões em reuniões de colegiado e com as participantes (gravadas em áudio e transcritas). Dados secundários consistiram em documentos oficiais que regulam o processo de reestruturação, bem como documentos resultantes deste processo, tais como relatórios e atas. Conduzi a análise utilizando método dedutivo/indutivo que envolve tematização e categorização dos dados, revisão por pares e revisão por participantes (SALDAÑA, 2016). Resultados contribuem à tese que defende acepção mais abrangente de currículo na área do estudo, a qual o define como aquilo que advém da fluidez linguística, dos recursos didático-pedagógicos e do encontro (choque) cultural e conseqüente (re)constituição do indivíduo que se apropria (ou não) da língua inglesa. Contribuí também à afirmação de que planejamento curricular docente e coletivo, desde que sob autoria dos próprios docentes a implementá-lo, é curricularizar; portanto é dimensão que integra e complementa a atitude curricular; empodera o colegiado docente ao compreender que seu papel envolve fundamentalmente parcela da autoria sobre a produção das políticas curriculares que os regem, sobretudo porque tais políticas direcionam e fortalecem suas subseqüentes práticas de sala de aula, neste caso, de formação de professores de inglês.

Palavras-chave: Língua inglesa. Currículo. Reestruturação curricular. Planejamento. Formador de professores.

BARRETO, Ana Paula Trevisani. **English teacher educators: course planning praxis as a *locus* of constructions of curricular conceptions.** 2020. 432 f. Thesis (Doctoral Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This study aimed to contribute to the area of Language studies focused on teacher educators of English as an Additional Language. The theme “curriculum” is due to the researcher’s contact with literature on this phenomenon, from a post-critical perspective, and also due to an envisioned possibility of (re)contextualizing or (re)signifying curricular studies as an investigation niche for the teaching and learning of languages in Brazil. Recent changes in educational policies for undergraduate courses of teacher development has directly affected the context of Public Institutions of Higher Education (IEES), specially the one I work in as an English teacher educator. In this particular context, the undergraduate division of our IEES established a curricular restructuring program, which I decided to investigate aiming at the English teacher development course where I work. The research main objective was to investigate the curricular restructuring of the English undergraduate course focused on conceptual curricular constructions by the professors that constitute the tenured board. Specific goals were three: 1) by means of individual reports and discussions conducted by the participant professors, teacher development their views about their own English teaching development process as well as their views on the constitution process and actual status of the course where they work for now.; 2) relate their expectations for the course with reference to the restructuring program with directions brought by restructuring policies; and 3) discuss meaning constructions in participants’ interactions for the purposes of the restructuring program. Four professors participated in the study. They represented the whole tenured board collegiate, including this researcher). Primary data were generated by means of written questionnaires, discussions conducted both for the purposes of this study and for restructuring meetings purposes (all audio recorded and transcribed). Secondary data consisted of official documents that regulate the restructuring process, as well as documents produced as an outcome of the program, such as reports and minutes. I conducted the analysis using deductive-inductive interpretation method; one that involves que involves theming and categorizing data; peer review and participant review (SALDAÑA, 2016). Results contributed to the thesis that argues for a broader approach of curriculum in Applied Linguistics in Brazil, one that defines it as an outcome of linguistic fluidity, of didactic and pedagogical resources and of cultural encounters and the consequent (re)constitution of the individual who appropriated (or not) the English Language. It also allowed the assertion that the act of curricular planning by a collegiate as an integrated group consists of *currere*; therefore it is complementary dimension to integrate the so called curricular attitude; it empowers the collegiate in understanding that their role fundamentally involves a parcel of authorship over the curricular policy-making they are submitted to, especially because such policy direct and strengthen subsequent classroom practices, in this case, for English teaching education.

Key words: English. Curriculum. Curricular restructuring. Planning. Teacher educators.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Figura 1 | – Síntese dos resultados de buscas bibliográficas no IBICT..... | 20 |
| Figura 2 | – Excerto da convocação da PROGRAD para inaugurar a realização do I Fórum..... | 44 |
| Figura 3 | – Excerto que conclui o Relatório Final do GT de Letras ao PRC..... | 48 |
| Figura 4 | – Expressão sobre Integração Curricular do curso em que atuo..... | 49 |
| Figura 5 | – Inserção do PRC..... | 50 |
| Figura 6 | – Exemplos de memorandos analíticos..... | 88 |
| Figura 7 | – Esquema de relações entre as perguntas de pesquisa..... | 99 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | – Linha do tempo a delimitar o contexto de pesquisa em relação ao PRC | 17 |
| Quadro 2 | – Cronograma inicial do PRC..... | 18 |
| Quadro 3 | – Buscas realizadas no portal da SAGE | 22 |
| Quadro 4 | – Desenho da pesquisa | 28 |
| Quadro 5 | – Semelhanças entre as participantes por questão do instrumento Questionário Final | 60 |
| Quadro 6 | – Síntese dos principais aspectos que distanciam paradigmas interpretativos dos convencionais/tradicionais/positivistas..... | 64 |
| Quadro 7 | – Síntese dos principais aspectos de perspectivas filosóficas que se distanciam das convencionais/tradicionais/positivistas | 67 |
| Quadro 8 | – Tramitação do projeto na Plataforma Brasil entre pesquisador e CEP-UEL..... | 75 |
| Quadro 9 | – Sugestão de codificação disposta em colunas..... | 90 |
| Quadro 10 | – Ciclos de métodos de codificação..... | 92 |
| Quadro 11 | – Síntese metodológica da pesquisa | 101 |
| Quadro 12 | – Concepções Curriculares em Richards..... | 115 |
| Quadro 13 | – Teses e dissertações brasileiras abrangendo o tema currículo | 122 |
| Quadro 14 | – Comparativo entre conceitos..... | 149 |
| Quadro 15 | – Codificação por tematização de excertos dos enunciados de experiência de formação docente das participantes | 152 |
| Quadro 16 | – Relação temas/códigos e excertos sobre a constituição do Curso de Letras Inglês..... | 155 |
| Quadro 17 | – Visões das participantes sobre a constituição do Curso de Letras Inglês | 157 |
| Quadro 18 | – Relação temas/códigos e excertos para visões do momento atual e do Programa de Reestruturação Curricular | 160 |
| Quadro 19 | – Visões das participantes sobre atual configuração do curso e o PRC | 163 |
| Quadro 20 | – Expectativas das participantes..... | 173 |
| Quadro 21 | – Direcionamentos políticos para o PRC como expressão de expectativas da IEES | 174 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 22 – Aspectos necessários para a formação em Letras Inglês nos enunciados das participantes..... | 180 |
| Quadro 23 – Excertos dos Relatos Individuais vs. Interações no PRC..... | 182 |
| Quadro 24 – Interações expressando esforços de significação da EU – Antecedidas pelas Tematizações..... | 186 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BM | Banco Mundial |
| BNC | Base Nacional Comum de Formação de Professores para a Educação Básica |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAE | Certificate of Advanced English |
| CEP-UEL | Conselho de Ética em Pesquisas envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina/PR |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EB | Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EFL | English as a Foreign Language |
| ELF | Inglês como Língua Franca |
| EM | Ensino Médio |
| EU | Extensão Universitária |
| FCE | First Certificate in English |
| FG | Função Gratificada |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FORPROEX | Fórum de Pró-Reitores de Extensão |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IEES | Instituição Estadual de Ensino Superior |
| ILA | Inglês como Língua Adicional |
| LA | Linguística Aplicada |
| Lad | Língua Adicional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LE | Língua Estrangeira |

| | |
|---------|---|
| LI | Licença de Inglesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento Educacional |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PRC | Programa de Reestruturação Curricular |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | DAS MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS | 16 |
| 1.2 | A PESQUISADORA E SUA PRÁXIS DOCENTE | 18 |
| 1.3 | DELIMITAÇÃO DO NICHOS DE ESTUDO | 20 |
| 1.4 | NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM..... | 22 |
| 1.5 | NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS..... | 25 |
| 1.6 | NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO COLETIVO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS | 26 |
| 1.7 | AFIRMAÇÃO DA TESE | 26 |
| 1.8 | DESENHO GERAL DA PESQUISA | 27 |
| 1.9 | DA ORGANIZAÇÃO DA TESE | 30 |
| | | |
| 2 | CONTEXTO DE PESQUISA | 32 |
| 2.1 | DA RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL | 32 |
| 2.1.1 | Políticas de Globalização e as Reformas do Ensino Superior no Brasil.... | 32 |
| 2.1.2 | A Extensão Universitária no Brasil | 38 |
| 2.2 | DO PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR (PRC) | 41 |
| 2.3 | PERFIL DAS PARTICIPANTES | 51 |
| | | |
| 3 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | 61 |
| 3.1 | NATUREZA DA PESQUISA | 61 |
| 3.1.1 | Da Familiaridade | 62 |
| 3.1.2 | Da Estranheza e do Interstício Transitório | 65 |
| 3.2 | ÉTICA EM PESQUISA..... | 69 |
| 3.2.1 | A Ética e as Ciências Sociais e Linguísticas | 70 |
| 3.2.2 | Em Busca de Coerência Epistemológico-Metodológico-Ética..... | 73 |
| 3.3 | DADOS DE PESQUISA | 79 |
| 3.3.1 | Tipos de Dados | 79 |
| 3.3.2 | Geração de Dados: Instrumentos e Processos | 79 |
| 3.3.3 | Necessidade de Adaptações ao Longo do Processo | 82 |
| 3.3.4 | Complementação de Dados..... | 83 |
| 3.4 | DO MÉTODO AO PERCURSO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS..... | 85 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.4.1 | Análise e Tratamento dos Dados | 94 |
| 3.4.2 | Codificação ou Tematização | 94 |
| 3.4.3 | Validação de Análises Preliminares | 95 |
| 3.4.4 | Método Particular Desta Pesquisa: o Uso de Cores | 98 |
| 3.5 | DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS ÀS PARTICIPANTES | 99 |
| 3.6 | SÍNTESE..... | 100 |
| 4 | CURRÍCULO EM TEMPO REAL | 102 |
| 4.1 | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO | 102 |
| 4.2 | CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS NA LA..... | 113 |
| 4.2.1 | Estudos Sob a Denominação Currículo de Línguas..... | 113 |
| 4.2.2 | A Inserção dos Estudos Curriculares no Brasil Sob o Escopo da LA... | 116 |
| 5 | CONTEXTO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR | 128 |
| 5.1 | DA ATITUDE CURRICULAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA..... | 128 |
| 5.2 | PRÁXIS E CRITICALIDADE NA DOCÊNCIA: REFLEXIVIDADE E PESQUISA..... | 135 |
| 5.2.1 | Das Concepções de Língua Inglesa Como Idioma Global | 142 |
| 5.2.2 | Do Formador de Professores de Línguas Como Agentes Políticos/Policy-Makers | 145 |
| 6 | MOVIMENTOS CONCEITUAIS: ANÁLISES E RESULTADOS | 150 |
| 6.1 | PERGUNTA DE PESQUISA 1: VISÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS | 152 |
| 6.1.1 | Registros Individuais Acerca das Visões de Cada Formadora Sobre Suas Respectivas Experiências de Formação | 152 |
| 6.1.2 | Visões Sobre a Constituição do Curso..... | 155 |
| 6.1.3 | Atual Configuração do Curso de Letras Inglês..... | 159 |
| 6.2 | PERGUNTA DE PESQUISA 2: RELAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO | 170 |
| 6.3 | PERGUNTA DE PESQUISA 3: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS/AÇÕES EM MOMENTOS CRÍTICOS DA PRÁXIS NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR | 178 |
| 6.3.1 | Construção Conceitual Praxiológica..... | 179 |
| 6.3.2 | Construções Conceituais/Ações por Uma Práxis Extensionista na | |

| | | |
|----------|---|------------|
| | Formação | 183 |
| 6.3.3 | Síntese da Análise e Ampliação do Olhar | 192 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 195 |
| 7.1 | CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 197 |
| | REFERÊNCIAS | 199 |
| | APÊNDICES | 211 |
| | APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 212 |
| | APÊNDICE B – Memorial Descritivo | 217 |
| | APÊNDICE C – Questionário Final..... | 218 |
| | APÊNDICE D – Dados Gerados..... | 220 |
| | APÊNDICE E – Revisão por Pares: 1º Ciclo de Tematização..... | 305 |
| | APÊNDICE F – Planilhas Intermediárias: 1º e 2º Ciclos de Tematizações..... | 349 |
| | APÊNDICE G – Esboços das Grades Definitivas..... | 379 |
| | APÊNDICE H – Detalhamento do Quadro 22 | 381 |
| | APÊNDICE I – Detalhamento do Quadro 24 | 383 |
| | ANEXOS | 398 |
| | ANEXO A – Fávares (2016)..... | 399 |
| | ANEXO B – <i>E-mails</i> com Retorno das Participantes..... | 423 |
| | ANEXO C –Ata e Proposta de Della..... | 425 |

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Letras Inglês em que atuo, plano de fundo desta pesquisa, completou seis anos de funcionamento em 2018. Se considerar seus poucos anos de história, é possível afirmar, não por coincidência, que completou também seis anos de campo de ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês **sob lentes de pesquisa por seus próprios agentes formadores**. Não se trata de coincidência, justamente, por ter sido a ocasião da criação do curso o motor de propulsão das duas pesquisas até então desenvolvidas com foco na práxis do curso e, mais pontualmente, sobre o corpo de formadores nele atuantes.

Assim, esta introdução objetiva tratar de motivações como justificativas para a pesquisa, delimitar o nicho de estudo, apresentar síntese da tese que defendo por meio desta pesquisa e, por fim, apresentar um quadro geral com o desenho da pesquisa, objetivos, método e aportes teóricos.

1.1 DAS MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS

Sobre motivação pessoal ao desenvolvimento de pesquisa, iniciada em 2013, primeiro ano de implantação do curso, Corrêa (2015, p. 32-33) nos conta:

Acreditando que o trabalho do formador de professores é de extrema importância para melhoria do cenário educacional brasileiro, o motivo primordial que impulsionou minha pesquisa foi a busca por meu desenvolvimento profissional por meio da compreensão do trabalho do formador e de formas de melhor contribuir para a formação de nossos alunos-professores e, conseqüentemente, de possibilitar a melhor atuação destes na formação de crianças, jovens e/ou adultos.

A pesquisa de Corrêa voltou seu foco a formadoras do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês e como estas compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial. Dentre apontamentos conclusivos, sobressai-se, a meu ver, a percepção de elementos nas falas das formadoras constantemente perpassados por reflexões/avaliações quanto aos desafios enfrentados e que impõem a elas novas ações e/ou tomadas de decisão quanto à elaboração/proposição de atividades e escolha/adoção de instrumentos/meios propiciadores de desenvolvimento dos alunos-

professores durante o processo de formação inicial, tornando-se o trabalho das professoras formadoras este ciclo contínuo. (CORRÊA, 2015, p. 406).



O que Corrêa qualifica como ciclo contínuo movido por conflitos e reflexões, dentre outros – os quais, por sua vez, direcionam ações futuras – consistiu em um ponto de partida para o presente estudo, em particular, o interesse em manter o foco no corpo docente formador. Como membro do colegiado do curso em foco, minha intenção de pesquisa partiu da percepção de que o corpo docente tem, em sua rotina de trabalho, **momentos de coletividade** em que, possivelmente, os elementos observados por Corrêa (em dados gerados individualmente, sobretudo via diários reflexivos e entrevistas) viriam a se entrecruzar. Assim, meu objetivo é lançar olhar sobre visões, construções conceituais, reflexões, avaliações, tomadas de decisão, entre outros, desde que estas sejam enunciadas em episódios de discussão em coletividade dos formadores atuando em seu contexto de formação.

Nos primeiros dois anos de funcionamento do curso (2013-2014), foi o momento em que Corrêa conduziu sua pesquisa e gerou seus dados. Em 2014, a Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) deixou de ser faculdade e passou a integrar universidade multicampi. Em agosto de 2015, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (ProGrad) propunha o primeiro Programa de Reestruturação Curricular (PRC) de seus cursos, no qual vislumbrei ocasião promissora para gerar os dados para a proposta de investigação. Contudo, no momento em que ingressei no doutorado, em 2016, o PRC estava vigente há um ano, já que iniciei a geração de dados para esta pesquisa em setembro de 2016. O quadro 1 mostra uma linha do tempo a fim de melhor situar o leitor nesta pesquisa.

Quadro 1 – Linha do tempo a delimitar o contexto de pesquisa em relação ao PRC

| FACULDADE | UNIVERSIDADE MULTICAMPI | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--|-------------|-------------|--|
| 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
| Inicia o curso de Letras-Ingês | Dados de Corrêa (2015) | Inicia o 1º PRC na IEES (Agosto) | Dados desta pesquisa (ago./2016 a jul./2018) | | | 1º ano de implantação do PPC reformulado |
| | | | Aprovação dos Projetos Pedagógicos reformulados (ago. e set. 2018) | | | |

Fonte: A autora.

-  - abrangência do PRC
-  - geração de dados para este estudo

O quadro 2 foi reproduzido de documentos disponibilizados pela ProGrad acerca das principais fases do PRC, sendo a avaliação diagnóstica conduzida pela ProGrad a fase basilar sobre a qual fundaram-se os direcionamentos para a reestruturação.

Quadro 2 – Cronograma inicial do PRC

| Nº | ETAPA DO PROGRAMA | PERÍODO DE DURAÇÃO PREVISTO |
|-----------|---|---|
| 1. | <i>Avaliação diagnóstica</i> | <i>Agosto de 2015 a fevereiro de 2016</i> |
| 2. | <i>Encerramento, sistematização e divulgação dos diagnósticos obtidos</i> | <i>Até março de 2016</i> |
| 3. | <i>Proposições curriculares e debates</i> | <i>Março a dezembro de 2016</i> |
| 4. | <i>Reestruturação dos PPC's e currículos</i> | <i>A partir de 2017</i> |

Fonte: Unespar (2015).

Como o Programa convocava apenas docentes efetivos do curso, limitei-me a incluir apenas as formadoras em efetivo exercício, já que todas estavam envolvidas com as atividades propostas pelo Programa (as quatro formadoras do quadro efetivo de docentes) tanto em momentos de discussão sobre o curso como em momentos de tomadas de decisão acerca da reestruturação curricular.

1.2 A PESQUISADORA E SUA PRÁXIS DOCENTE

Diante do exposto, na expectativa contribuir a uma melhor compreensão de nosso contexto de formação por vias investigativas, o presente estudo se insere na “área Ensino e Aprendizagem de Línguas” (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 204). De modo geral, objetiva contribuir aos Estudos da Linguagem com foco em formadores de professores de Inglês como Língua Adicional (ILA)¹. Em particular, fiz opção por “currículo” como tema da pesquisa por duas razões,

¹ Nesta tese, opto pela terminologia Língua Adicional (LAd), em vez de Língua Estrangeira (LE), por entender que LAd concebe o ensino e a aprendizagem de um outro idioma, não apenas do ponto de vista do estrangeiro, que o utiliza como sua língua materna e inserido em espaços e cultura distinta daquela do aprendiz. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 35): “Língua adicional não é apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve também propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno”. Assim, entendo que falar em LAd no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas adiciona a ideia de aprender um outro idioma para si, como se uma apropriação de direito, contribuindo ao desenvolvimento intelectual do aprendiz e ampliando seu espectro de ação social.

sendo uma delas pessoal e a outra direcionada por leituras acerca do fenômeno “currículo”, de linha pós-crítica, e da possibilidade de (re)contextualizar ou (re)significar estudos curriculares ao lócus investigativo de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

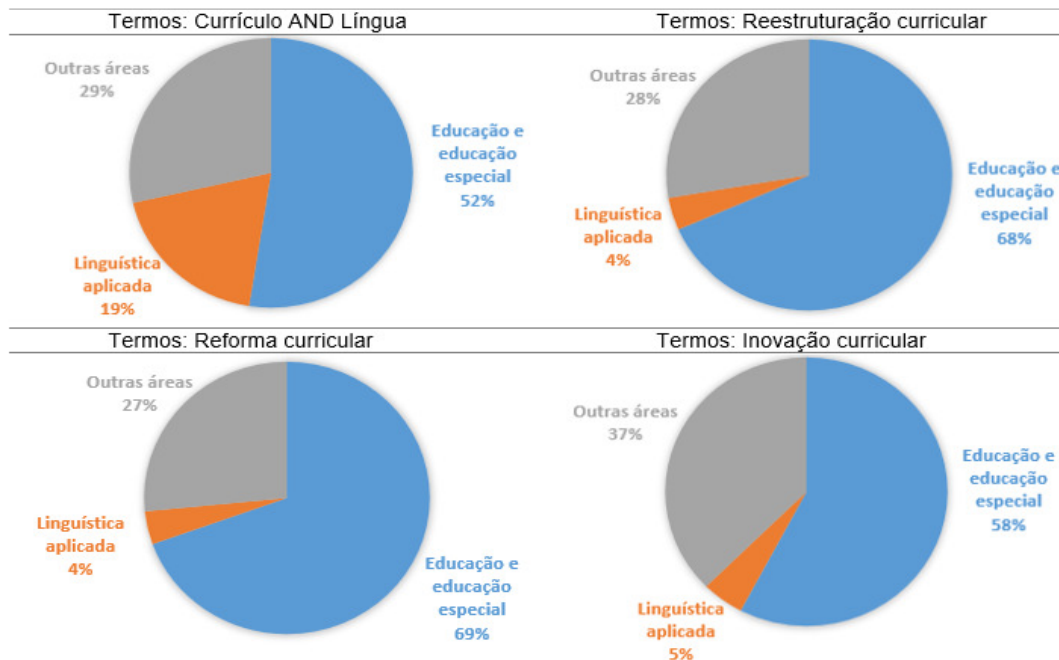
Recentemente, mudanças nas políticas educacionais para a formação inicial de professores incidem diretamente no contexto da Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) em que atuo como formadora de professores de inglês. Nas discussões colegiais em nosso contexto, preocupações prementes recaem 1) sobre a Resolução CNE/CP 2/2015, que, dentre outras, altera a carga horária mínima de integralização das licenciaturas de 2800 para 3200 horas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015); e 2) sobre a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em particular a meta 12, a qual estabelece, entre suas estratégias para elevar a taxa de matrícula no Ensino Superior, “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Meta 12.7) (BRASIL, 2014).

Tais mudanças têm desencadeado processos de revisão e readequação de Projetos Pedagógicos de Cursos. Em âmbito local, recentemente foi credenciada a Instituição Estadual de Ensino Superior – IEES – no estado do Paraná, formada pela união de faculdades estaduais localizadas em diferentes pontos do estado. Multicampi, a instituição estabeleceu seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNESPAR, 2011, p. 34) e, dentre as prioridades expressas, estão: a) reformulação do Projeto Político-Pedagógico de cada campus para a devida adequação à realidade de Universidade; e b) discussão e reformulação curricular de todos os cursos para atender às novas orientações acadêmicas e pedagógicas (UNESPAR, 2011, p. 34). Com isso, os dirigentes da universidade, sob a coordenação geral da Pró-Reitoria de Graduação da IEES, organizaram o Programa de Reestruturação Curricular (PRC). Assim, na posição de pesquisadora e membro do corpo docente do Curso de Letras Inglês desta IEES, venho apresentar investigação conduzida em meu próprio contexto de prática, envolvendo outras colegas como participantes, ao longo da vigência do Programa de Reestruturação Curricular (PRC), no qual encontramos-nos (participantes da pesquisa) inevitavelmente envolvidas.

1.3 DELIMITAÇÃO DO NICHU DE ESTUDO

É na grande área da Educação que se inscreve a maior porção dos estudos em currículo no Brasil. “Currículo”, “Teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular” e “Currículos específicos para níveis e tipos de educação” constituem as três subáreas definidas na tabela de áreas de conhecimento da CAPES² (70805008, 70805016 e 70805024, respectivamente). Buscas bibliográficas que conduzi no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) evidenciam esse cenário (Figura 1).

Figura 1 – Síntese dos resultados de buscas bibliográficas no IBICT.



Fonte: A autora.

² Disponível em Capes (2014).

Minha intenção foi realizar buscas amplas, daí a escolha por um único termo, acompanhando currículo, que variou em cada uma das quatro buscas. A busca com *língua* retornou 1722 trabalhos; com *reestruturação*, 747 trabalhos; com *reforma*, 1321 trabalhos; e com *inovação*, 887 trabalhos. Nas quatro buscas, a maior parcela dos trabalhos retornados provém de programas de pós-graduação em Educação.

Em obra intencionada a mapear o estado da arte em estudos curriculares no Brasil (PINAR, 2011), estão reunidos artigos de teóricos brasileiros da Educação, os quais marcam posicionamento sob uma visão pós-crítica. Resumidamente, autores reconhecem oscilações entre a valorização do prestígio acadêmico de um campo, cuja produção teórica se intensifica, e a preocupação com a fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática, que, como resultados de pesquisas, têm pouco a contribuir às práticas do currículo como respostas às notórias dificuldades que o país enfrenta (BARRETO, 2011; MOREIRA, 2001). Diante desta problemática, a qual, diga-se de passagem, é nada incomum nos campos de ensino e aprendizagem, nas discussões arroladas pelos autores participantes da obra, há o reconhecimento da complexidade de debates curriculares que se voltam aos estudos culturais e valorizam o cotidiano escolar e a prática educacional. Conceitos marcantes na caracterização dos Estudos Curriculares em Educação no Brasil, na visão de Pinar (2011), são *Enunciation*, *Eventfulness*, *Quotidian* e *Hybridity*³, os quais, para o autor, são indissociáveis. Por outro lado, há reconhecimento de pontos de conflito (LOPES, 2013; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2001; RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016). Para Lopes (2013), os debates entre as diferentes abordagens têm em comum a intenção de evitar que a apropriação dessas discussões teóricas complexas (pós-crítico, pós-estrutural, pós-moderno ou pós-humano) se traduza numa homogeneidade que possa ser incorporada a um mesmo rótulo.

Nesta introdução, pretendi compor breve retrato da Educação, e evidenciar que, em seus fundamentos filosóficos, tem valor basilar à formação do profissional docente. Em particular ao docente de línguas, compreendo tal valor na medida em que o conceito de Currículo é equacionado ao processo de ensino e aprendizagem propriamente dito. Daí a necessidade de dialogar com a atualidade e profundidade das concepções curriculares discutidas na área da Educação.

³ Enunciação, Movimento/ação-duração (também traduzido como Contingência), Cotidiano e Hibridismo – tradução minha.

1.4 NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Em âmbito internacional, estudiosos da linguagem fazem uso da expressão Currículo de Línguas (*Language Curriculum*) para se referirem, essencialmente, ao ensino de LAd e ao ensino de línguas em geral. Nesse âmbito, identifiquei **conceitos concorrentes** para currículo. Procurei concentrar-me em obras que abordam o ensino da língua inglesa, primeiramente por ser meu *lócus* de atuação profissional e de pesquisa e, em segundo lugar, pelo status de *Língua Franca* (GIMENEZ *et al.*, 2015; GIMENEZ *et al.*, 2016) do idioma. O quadro 3 apresenta a sintaxe utilizada para encontrar trabalhos no portal da SAGE.

Quadro 3 – Buscas realizadas no portal da SAGE.

| Sintaxe de busca | Data da busca | Resultados | Seleção/ Fishing | Critérios de Seleção/Exclusão/ Refinamento |
|--|---------------|------------|---------------------|--|
| <i>[Abstract curriculum] AND [All english] AND [[All "second language"] OR [All efl] OR [All "foreign language"]]</i> | 31.10.2017 | 690 | 0 | <i>Teacher education Language curriculum Curriculum reform</i> |
| <i>[Abstract curriculum] AND [All english] AND [[All efl] OR [All "foreign language"]] AND [All teacher education]</i> | 31.10.2017 | 329 | Fishing | <i>By subject</i> |
| <i>Subject: Language & Linguistics</i> | 31.10.2017 | 24 | *9 | <i>Teacher education Language curriculum Curriculum reform ESP</i> |
| <i>Subject: Education</i> | 31.10.2017 | 93 | **5 | <i>Teacher education Language curriculum Curriculum reform General curriculum</i> |
| <i>[Keywords "curriculum reform"] OR [Keywords "curriculum innovation"] OR [Keywords "curriculum design"]</i> | 1.11.2017 | 93 | Fishing | <i>By subject</i> |
| <i>Subject: Language & Linguistics</i> | 1.11.2017 | 2 | 0 | Resultados repetidos |
| <i>Subject: Education</i> | 1.11.2017 | 15 | ***2 | <i>Teacher education Language curriculum Curriculum reform (5) Resultados repetidos (8)</i> |

Fonte: Adaptado de SAGE (2019).⁴

⁴ **Resultados obtidos na íntegra:** *9 Wette (2009); Taki (2008); Lamie (2004); Krulatz; Steen-Olsen; Torgersen (2017); **5 Eckel; Green; Affolter-Caine (2004); Philippou (2015); Papanastasiou (2012); Nkosana (2008); Alsagoff; Low (2007); ***2 Richards (2013); Burstain; Shore; Sabatini; Moulder; Lentini; Biggers; Holtzman (2014).

As informações em cada linha do quadro 3 foi gerada pelo próprio portal da SAGE, conforme eu refinava as buscas (*fishing*), as quais adaptei e dispus em forma de quadro⁵. Não pude acessar todos os títulos na íntegra, já que se trata de um portal com artigos pagos. Com a colaboração de um colega que, à época, tinha acesso, obtive a maioria deles. Contudo, considerei estes suficientes para identificar, por referências cruzadas, autores-chave e para compreender as concepções concorrentes.

Por um lado, publicações (em inglês) em currículo de línguas estabelecem relação direta com a produção de materiais didáticos ou com a oferta de modelos (passo-a-passo) para *design*⁶ de cursos de línguas. Duas grandes editoras de tiragem internacional têm títulos relativamente recentes em *Language Curriculum*: “Language Curriculum Design” (NATION; MACALISTER, 2009), pela Routledge, e “Language Curriculum Design and Socialisation” (MICKAN, 2012), pela Multilingual Matters.

No primeiro, currículo é tido como sinônimo de curso. No capítulo de Apresentação do livro, os autores afirmam:

[...] **design de currículo, ou de curso**, de maneira geral, é uma atividade de como-se-faz e portanto grande parte deste livro envolve descrição de passos no processo de *design* de currículo, bem como elaboração e justificativa desses passos. [...] *Design* de currículo envolve integração de conhecimento da Linguística Aplicada, tais como pesquisas em aquisição de línguas, metodologia de ensino, avaliação, descrição linguística e produção de materiais. [...] *Language Curriculum Design* pode ser amplamente **aplicado a** cursos de ensino de língua inglesa como segunda língua ou como língua

⁵ Na primeira coluna, estão dispostas as sintaxes que utilizei, seguindo os operadores booleanos especificados no portal:

AND entre termos busca por documentos que contenham ambos;

OR busca por documentos contendo ao menos um entre dois ou mais termos;

NOT busca por documentos que contenham um termo, mas não outro.

Exemplo: A sintaxe **Curriculum AND EFL NOT Education** retornará documentos que contenham *Curriculum* e *EFL* como termos-chave, **excluindo** aqueles relacionados a *Education*. (<https://journals.sagepub.com/page/help/search/boolean>).

As chaves [...] não foram utilizadas por mim. Estas são acrescentadas pelo sistema, o qual memoriza as buscas feitas, bem como o refinamento de cada uma. As colunas subsequentes apresentam, respectivamente, as **datas** das buscas, o número de **resultados retornados**, o número de **resultados selecionados** (ou necessidade de refinamento – *fishing* – quando considerei a quantidade de resultados alta), especificação de **critério de seleção/exclusão/refinamento** que, por sua vez, gerava a sintaxe especificada na linha seguinte.

⁶ Uso o estrangeirismo por ser termo comumente utilizado em português com sentido de desenho, ou projeto de (curso, material, aula etc.).

estrangeira ao redor do mundo (NATION; MACALISTER, 2009, p. xv-xvi) (Tradução e grifo nosso)⁷.

A ideia de que currículo se trata de material/curso elaborado previamente para ser aplicado fica mais clara quando os autores afirmam também que *design* de currículo pode ser visto como um tipo de produção escrita e que, como tal, pode ser estudado tal como processo e sub-processos de uma produção escrita (NATION; MACALISTER, 2009, p. 1). A segunda obra, de Peter Mickan, mais recente, apresenta como termo chave *Renewal* (renovação), utilizando-o inclusive em subtítulos e em capítulos. O autor afirma superar abordagens gramaticais e funcionais, defendendo o que ele chama de currículo como prática social para representar a língua integrada às atividades sociais humanas. No entanto, em termos de objetivos, não parece haver propriamente uma renovação, considerando que, da mesma forma que Nation e Macalister, pretende “oferecer ao professor **um modelo de currículo** para ensinar crianças e adultos **em diferentes contextos** [...]” (MICKAN, 2012, p. xi, tradução e grifo nosso)⁸. Por fim, tratam-se, em ambos os casos, de obras em que a ideologia é claramente tecnicista e mercadológica, sobretudo por considerarem possível que a proposta de um único modelo guie atividade social tão variável, subjetiva e imprevisível como o ensino, a aprendizagem e a própria língua. Peter Mickan tem programada para janeiro de 2019 a publicação de um *Handbook*, pela editora Routledge e editado por ele, intitulado “Handbook of Language Education Curriculum Design”, o qual encontra-se no prelo, com previsão de publicação para 2021⁹, não sendo possível, portanto, sua inclusão na revisão de literatura desta tese. De acordo com o anúncio de pré-venda do livro nos sites, as opções de *design* de Currículo abrangem um *continuum* desde programas escolares regionais até nacionais e internacionais. A obra propõe abordar questões como: relações entre políticas e práticas; descobertas de professores pesquisadores por meio de estudos em sala de aula; maneira de se começar a descrever ou medir *design* de currículo

⁷ Curriculum, or course, design is largely a “how-to-do-it” activity and so a large part of this book involves description of steps involved in the curriculum design process and the elaboration and justification of these steps. [...] Curriculum design involves the integration of knowledge from many of the areas in the field of Applied Linguistics, such as language acquisition research, teaching methodology, assessment, language description and materials production. [...] *Language Curriculum Design* is widely applicable for ESL/EFL language education courses around the world.

⁸ The aims of this book are: to provide teachers with a curriculum model for teaching children and adults in different contexts [...].

⁹ Mickan ([2020]).

'eficaz' para a educação de línguas. A obra me desperta curiosidade, apesar do incômodo pela permanência de termos marcadamente positivistas relacionados à visão de currículo e pesquisa em currículo, tais como '*design*', 'descoberta' ou 'eficaz'.

No mesmo contexto internacional de ensino de línguas, um outro entendimento de currículo aparece, opondo-se ao da oferta de modelos, e aproximando-se de minha empreitada para compreender este conceito levando em conta a subjetividade, a imprevisibilidade e a localidade das práticas de ensinar e aprender. Por esta razão, entendo-o como construído sob outra perspectiva e outros fundamentos. As buscas realizadas pela SAGE (Quadro 3) me conduziram a pesquisas fundadas basicamente em três autores: Leo van Lier, Jack C. Richards e Kathleen Graves. De um ponto de vista pós-crítico, de uma perspectiva social e contextual e aproximando-se dos teóricos da Educação aqui no Brasil, autores lançam olhar sobre currículo para defini-lo como processo, ou ensino e aprendizagem em ação/em tempo real (*enactment* e *curricularize* – encenação e curricularizar, respectivamente – são verbalizações propostas em referência a currículo desta perspectiva). Nesta visão de teóricos em Currículo de Línguas, a ideia de currículo coincide, como na Educação, com o processo de ensino e aprendizagem de línguas propriamente dito, processo este que ocupa o centro das atenções e ao qual estão **integradas** atividades de planejamento e avaliação (GRAVES, 2008, 2016; RICHARDS, 2013; VAN LIER, 1996, 2007) (grifo nosso). Esta perspectiva para o estudo de Currículo de Línguas, suas aproximações com as concepções mais atuais de currículo na área da educação e, sobretudo, seu distanciamento da concepção tecnicista, que permeia o entendimento deste termo no ensino e aprendizagem de línguas são objetos centrais de discussão na seção de fundamentação teórica.

1.5 NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As buscas no IBICT evidenciaram que currículo é um tema pouco referido nos estudos em ensino e aprendizagem de línguas (adicionais) e formação de professores no Brasil (Figura 1). Utilizando filtros do próprio banco de dados, cheguei a dez títulos, sendo quatro teses (DUBOC, 2012; MELLO, 2004; NUNES, 2017; SANTOS, 2002) e seis dissertações (GIL, 2011; MACEDO, 2016b; OLIVEIRA, 2017; PICONI, 2009; TONON, 2006; ZAMBONI, 2013). Como critério de seleção, além de considerar os títulos ao abrigo da LA e dos Estudos da linguagem, considerei

apenas os que tratavam da formação inicial de professores de línguas (adicionais). Em busca por referências cruzadas nos estudos encontrados, cheguei a teóricos de LA no Brasil que fazem referência a currículo como tema ou foco de publicações (ALMEIDA FILHO, 2017; ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016; BOHN, 2008; DUBOC, 2011, 2013; DUBOC; FERRAZ, 2011; FURTOSO, 2003; GIMENEZ, 2005; GIMENEZ; FURTOSO, 2008; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; PHILIPPOV; LIBERALI, 2015; TOLEDO; SPEGORIN, 2015; VENDRAMINI-ZANELLA; FUGA, 2015;). Na revisão de literatura, estes trabalhos são apresentados e discutidos tendo por viés a aceção de currículo implicada. Particularmente sobre obra intitulada *Integrando e desencapsulando currículos do Ensino Superior*, sob organização de Philippov, Schettini e Silva (2015), discuto a relação sugerida entre *(des)encapsular / integrar* e o conceito de *currículo*, na visão dos autores dos artigos da obra.

1.6 NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO COLETIVO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS

O contexto estudado neste trabalho de pesquisa, inclusive na posição de participante, me permitiu abertura para que eu construísse visão de parte de um curricularizar. Está correto que não abordo o curricularizar da sala de aula. Procurarei mostrar que a reestruturação curricular em foco, por proporcionar e instigar o envolvimento dos professores formadores de língua inglesa (as quatro participantes) no (re)planejamento curricular de seu próprio curso, não deixa de ser parte integrante do curricularizar para a formação de professores de inglês, ou seja, não deixa de integrar o processo de ensino e aprendizagem em seu planejar e (re)configurar; ou mesmo em seu reconceituar. Esta discussão será conduzida na seção 4.1.

1.7 AFIRMAÇÃO DA TESE

Este estudo defende uma aceção mais abrangente de currículo na área de Linguística Aplicada para o ensino e a aprendizagem de línguas. Uma conceituação sob lentes pós-críticas que enxerga o currículo como aquilo que advém da fluidez linguística, dos recursos didático-pedagógicos e do encontro (choque) cultural e conseqüente (re)constituição do indivíduo que se apropria (ou não) da língua inglesa. Este estudo defende, mais particularmente, concepção de práxis como a

indissociabilidade entre práxis curricular de planejamento (para formação de professores de inglês) e práxis curricular de pesquisa, em que estão em jogo interatividades teórico-práticas das quais emergem sentidos curriculares e tomadas de decisão. Com base neste entendimento, defendo a tese de que planejamento curricular docente e coletivo, desde que sob autoria dos próprios docentes a implementá-lo, é curricularizar; portanto é dimensão que integra e complementa a atitude curricular (DUBOC, 2011, 2013); empodera o colegiado docente ao compreender que seu papel envolve fundamentalmente parcela da autoria sobre a produção das políticas curriculares que os regem, sobretudo porque tais políticas direcionam e fortalecem suas subsequentes práticas de sala de aula, neste caso, de formação de professores de inglês.

1.8 DESENHO GERAL DA PESQUISA

Estabeleci como objetivo geral: Investigar a reestruturação curricular de um Curso de Letras Inglês com foco em construções conceituais coletivas por seus formadores. No quadro 4, apresento síntese da pesquisa, incluindo objetivos específicos e perguntas de pesquisa.

Quadro 4 – Desenho da pesquisa

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Tema | Formadores de professores de inglês e currículo de línguas | |
| Objetivo geral | Investigar a reestruturação curricular de um Curso de Letras Inglês com foco em construções conceituais coletivas por seus formadores. | |
| Objetivos específicos | (Re)conhecer, em relatos individuais e em discussões entre as formadoras participantes, visões acerca de sua própria formação e acerca do curso em que atuam. | Perguntas de pesquisa |
| | Relacionar expectativas das participantes para o curso e os direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação. | |
| | Discutir construções de sentido (significações) nas interações das participantes por ocasião do processo de reestruturação curricular do curso em foco. | |
| | | Que visões as participantes enunciam sobre o processo de constituição e atual configuração do curso de Letras inglês? |
| | | Que relações há entre as expectativas das participantes e os direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação? |
| | | Que visões as participantes constroem coletivamente para a Reestruturação Curricular? |
| Persp. Teórica | Teorias Pós-Críticas de Currículo | |
| Contexto | Reestruturação curricular do Curso de Letras Inglês de uma IES no Paraná | |
| Participantes | Corpo docente do curso envolvidos no Programa de Reestruturação Curricular (4 professores, incluindo a pesquisadora) | |
| Métodos | <i>Dados primários (Anexados)</i> | Respostas a questionários (por escrito), discussões em reuniões de colegiado e com as participantes (gravadas em áudio e transcritas) Artigo norteador dos fundamentos do PRC (FÁVARO, 2015) |
| | <i>Dados secundários (Referenciados)</i> | Documentos oficiais que regulam o processo de reestruturação, bem como documentos resultantes deste processo, tais como relatórios e atas. |
| | <i>Análise e tratamento</i> | Método dedutivo/indutivo (SALDAÑA, 2016) |

Fonte: A autora

Em relação a este quadro, venho pontuar duas questões: uma sobre perguntas que orientaram este estudo e outra sobre meu foco nas formadoras sem envolver diretamente os licenciandos. Ao elaborar as perguntas, pretendi utilizá-las, e assim o fiz, diretamente com as participantes como roteiro de discussão em duas das sessões de geração de dados. Na seção de Pressupostos Metodológicos, no subitem relacionado ao processo de geração de dados (item 2.3), ofereço maiores detalhes. Neste momento, acredito que caibam considerações introdutórias a respeito da formulação das questões e por que as utilizei como instrumento de geração de dados.

Ao colocar-me como membro do corpo docente o qual me propus a estudar, acredito que ganhei a vantagem de compartilhar com minhas colegas o conhecimento acerca das questões de formação que haviam sido mais debatidas e pontuadas por nós ao longo da constituição e atual configuração do curso de letras inglês em que atuamos. Conforme ilustrado no Quadro 1, no momento em que iniciei esta pesquisa, já havia se passado um ano de vigência do PRC e, durante este tempo e mesmo antes disso, vínhamos nos reunindo e discutindo várias questões fundamentais que se referiam a nossas visões sobre o curso. Alguns exemplos são percepções das formadoras no acompanhamento e experiências com seus alunos; conteúdos que se repetiam em mais de uma disciplina na mesma série (metodologias e linguística aplicada, por exemplo); necessidade de maior atenção à progressão de conteúdos, sobretudo em disciplinas de língua inglesa; um esforço, por parte do grupo de docentes em compartilhar problemas enfrentados com e pelos alunos e lidar com eles de maneira cooperativa e unívoca, com base em decisões tomadas em conjunto; a necessidade de interpretar e implementar localmente (levando em conta a realidade escolar e dos acadêmicos que atendemos) políticas como a curricularização da extensão e a indissociabilidade do tripé universitário (ensino, pesquisa, extensão). Deste modo, a única forma que vislumbrei para resgatar enunciados e usar como dados em minha pesquisa era perguntar diretamente a elas.

A segunda questão diz respeito ao fato de as vozes que ora apresento serem das formadoras e não de alunos. Primeiramente, enfatizo que meu foco recai sobre as visões dos formadores e suas ações no contexto de formação. Além disso, destaco que o fundamento do PRC fora um diagnóstico conduzido em 2015 acerca comunidade universitária como um todo, desde os entornos comunitários atendidos por cada um dos sete campi; o perfil dos discentes, bem como as condições em que frequentam a universidade; o perfil dos docentes em termos de formação e quantidade de professores temporários, efetivos, regimes de trabalho predominantes; um levantamento geral de programas e projetos em desenvolvimento pelos docentes e a abrangência destes no envolvimento de comunidade externa, discente e condições de financiamento; levantamento das condições físicas de cada campus em suas deficiências e potencialidades. Este diagnóstico foi alimentado por questionários respondidos por discentes, docentes, funcionários técnico-administrativos e membros de diferentes instâncias diretivas em cada um dos campi; dados foram sistematizado pela ProGrad e apresentados em forma de evento, reunindo membros discentes e

docentes contemplando representantes de cada um dos cursos da universidade como um todo (os resultados do diagnóstico, apresentado em slides neste evento, nos foi disponibilizado em forma de relatório) (UNESPAR, [2017a]). Os slides do diagnóstico nos mostraram um quadro geral da universidade nas semelhanças e divergências entre seus campi.

Com base nisto é que foram estabelecidos os nortes do PRC que orientaram a reestruturação dos cursos¹⁰. Fato é que esta fase ocorreu em 2015, portanto anterior ao meu ingresso no doutorado. Além disso, precisei aguardar os trâmites do meu projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil, bem como sua aprovação pelo comitê de ética da UEL antes de dar início a qualquer procedimento de geração de dados para a pesquisa (discurso mais detalhadamente sobre esta tramitação no item 2.2.2, acerca dos procedimentos éticos desta tese). As fases que envolveram mais intensamente a participação dos discentes estavam praticamente encerradas e o trabalho dali em diante estaria centrado nas discussões internas em cada colegiado para a reescrita dos PPCs propriamente ditos. Apesar de terem suas representações no colegiado, a participação discente se restringe, com raríssimas exceções, aos horários de aula, sobretudo nos cursos noturnos, visto que trabalham durante o horário comercial (conforme atesta o próprio diagnóstico do PRC acerca do perfil estudantil).

Em suma, o momento particular do PRC fotografado neste estudo, bem como minhas experiências como participante do contexto local constituem, respectivamente, a razão restritiva do foco de pesquisa nas formadoras como participantes e minha justificativa por organizar as sessões de geração de dados guiadas por minhas próprias perguntas de pesquisa.

1.9 DA ORGANIZAÇÃO DA TESE

No interstício entre introdução e as considerações finais, a tese está organizada em seis seções. Minha opção foi dar destaque à praxis, portanto o contexto da pesquisa é apresentado como seção 2, na qual abordo relações global-local. Trata das políticas de globalização e reforma do ensino superior no país, bem como os sentidos atribuídos à extensão em relação ao tripé universitário, ao lado do

¹⁰ Informações mais detalhadas sobre este diagnóstico podem ser consultadas na página da ProGrad (UNESPAR, 2016)

ensino e da pesquisa, tendo em vista demandas políticas atuais para a “curricularização da extensão”. Como consequência disso, venho focar o Programa de Reestruturação Curricular (PRC) instaurado na IEES em que atuo e o grupo de formadoras de Letras Inglês envolvidos no PRC como plano de fundo local do estudo.

Na seção 3, apresento os pressupostos metodológicos, particularizando a natureza da pesquisa, questões de ética, processos de geração, tratamento e análise de dados. As seções 4 e 5 apresentam conceitos teóricos que fundamentam o estudo, tais como a abordagem pós-crítica de currículo e alguns aspectos do planejamento curricular no contexto de formação. Antecedendo a conclusão, a seção 6 apresenta e discute os resultados deste estudo, alinhando conceitos fundamentais à reafirmação da tese.

2 CONTEXTO DE PESQUISA

A fim de contextualizar esta pesquisa, penso serem necessários três momentos. Um que estabeleça relações de localização do estudo em vista das políticas globais para o Ensino Superior (subseção 2.1); um segundo momento que enfoca o Programa de Reestruturação Curricular, ocorrido entre 2015 e 2019, na IEES em que atuamos, eu-pesquisadora e as demais participantes (subseção 2.2); e o terceiro momento, dedicado a expressar um perfil das participantes, formadoras de Letras Inglês e efetivamente atores desse contexto local em reestruturação curricular (subseção 2.3).

2.1 DA RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL

Entendo que o contexto global-local que situa este estudo no âmbito da Formação de Professores de Línguas no Brasil e, mais particularmente, no contexto de Formadores de Professores de Inglês implica em percorrer, ainda que de modo breve, contextos que se entrecruzam no desenho transitório que ora se constitui nosso espaço-tempo curricular: as políticas de globalização como prerrogativas das reformas nacionais no ensino superior (2.1.1) e, nele imbricado, o percurso particular da Extensão Universitária (2.1.2). Neste subitem, abordo o que considero questões centrais destes contextos, sobretudo a este trabalho de pesquisa.

2.1.1 Políticas de Globalização e as Reformas do Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior Público no Brasil passa por um momento de reforma/reestruturação decorrente de mudanças nas políticas mundiais alinhadas ao atual momento histórico de globalização das economias nacionais.

Em virtude de um quadro global de desequilíbrio financeiro, sobretudo nas nações em desenvolvimento, órgãos econômicos internacionais – o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – tomam medidas que preconizam o cerceamento de gastos públicos, entendendo como causa maior da crise financeira global a oneração do Estado com gastos no setor público. Desde sua formalização em documento lançado em 1994 (BANCO MUNDIAL, 1995), tais medidas têm abalado o modelo de universidade pública no Brasil. Para o BM, as

Instituições de Ensino Superior (IES) não poderiam ser tratadas como instituições exclusivamente públicas por três razões: a competitividade (oferta limitada), excludibilidade (pode-se obtê-la mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos). Neste sentido, a educação superior estaria associada ao conceito de empresa privada, nutrindo-se da categoria da mercantilização do saber e da ciência, o que acarreta a perda do princípio de bem coletivo e direito fundamental da cidadania, garantido pelo Estado (SGUISSARDI, 2009).

No Brasil, esse posicionamento foi acatado e tem gerado pressões do Estado sobre as IES públicas, tanto as federais quanto as estaduais. Uma série de medidas foram tomadas, a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual estabelece de forma simplificada o detalhamento do financiamento, das funções e normatizações dos sistemas de ensino (Art. 43 a 57); e esta reforma acaba sendo ainda complementada por uma série de Medidas Provisórias, Decretos e Portarias que promovem o avanço da intervenção governamental, especialmente nas universidades públicas, aumentando o domínio normativo do Estado sobre as esferas educacionais (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016). Ainda, nos últimos anos, as IES brasileiras públicas têm tido seus recursos de custeio reduzidos pelo governo e vêm sendo motivadas a fazer expedientes complementares, predominantemente 1) em forma de prestação de serviços à sociedade (a quem puder pagar por eles) e 2) buscando financiamentos à pesquisa pelo setor privado ou por órgãos de fomento governamentais (CAPES/CNPq), os quais privilegiam interesses específicos, muitas vezes divergentes aos ideais de universidade. Dessa forma, a educação superior, antes vista como uma produtora de conhecimentos e formadora de cidadãos para as práticas da vida social e econômica, através da construção de nações livres e desenvolvidas, acaba atrelada às deliberações imediatistas do mercado. Assim, passa a ser vista também como uma função de cunho econômico, atendendo aos interesses individuais e privados (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

Concomitante a esse contexto de crise financeira e atrelado aos efeitos da globalização, incide sobre o Ensino Superior o processo de internacionalização. Em breve retrospectiva, Altbach e Night (2007) destacam que as universidades foram instituições internacionais desde suas origens europeias medievais, atraindo acadêmicos e docentes de muitos países. Com o nacionalismo do estado-nação, que emergiu após a Reforma Protestante, a academia ensimesmou-

se. Em meados do século vinte, com o colonialismo e o surgimento do Terceiro Mundo, estabeleceram-se as universidades nacionais e a academia retoma direcionamentos internacionais em seu escopo. Resultados dessa internacionalização, hoje incrivelmente potencializada em virtude dos rápidos avanços tecnológicos, incluem a integração de pesquisas, o uso do Inglês como língua franca para a comunicação científica, o crescimento do mercado internacional de trabalho para pesquisadores e cientistas, o crescimento de empresas de comunicação e de publicações tecnológicas e multinacionais e o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), facilitando a comunicação; o que garante armazenamento, seleção e disseminação eficiente do conhecimento e permite a oferta de programas acadêmicos por meio de *e-learning*. Os autores enfatizam, ainda, que marcadores de qualidade se tornam exigências nesse trânsito internacional de conhecimentos/ inovação, sobretudo no sentido Norte ao Sul do globo. Ante tais exigências, sistemas e instituições educacionais mais desenvolvidos acabam favorecidos, tornando-se provedores de conhecimento e de modelos de garantia de qualidade, corroborando à manutenção do atual contexto mundial de desigualdades e o crescimento da influência do setor privado sobre a Educação Superior (ALTBACH; NIGHT, 2007).

No caso de Contextos Emergentes de Ensino Superior, como o Brasil, a academia é marcada pela convivência de dois modelos: um tipo ideal weberiano de educação tradicional, voltado ao bem da sociedade, e um outro de educação superior neoliberal (MOROSINI, 2014). Por isto, no país, qualidade é definida como um construto complexo, imbricado ao contexto das dicotomias sociais e, conseqüentemente, aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade. A autora especula que o futuro tende a nos apontar a manutenção dessa complexidade da qualidade da educação superior com tensões e lutas simbólicas na busca do domínio do campo científico nos contextos emergentes. O conceito de qualidade é comparado à imagem de um pêndulo que ora tende ao social – qualidade da equidade que considera as diferenças, ora ao privado – qualidade isomórfica, homogeneizante (MOROSINI, 2014).

Em ação reflexiva quanto a esta realidade global-internacionalizante, o campo dos estudos em currículo, a partir dos anos 1990, vem avançando na perspectiva do multiculturalismo e dos aspectos culturais da escolarização. A concepção de currículo tem sido moldada não apenas como transmissor de uma

cultura produzida em outro local, mas como uma arena de produção, criação e transgressão cultural (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84). Particularmente no ensino superior, são poucos os estudos sobre currículo, mas destaca-se a necessidade de situar a reflexão sobre o currículo neste nível de ensino no contexto de rápidas transformações em que vivemos, no qual se intensificam os fluxos econômicos, político, culturais e simbólicos, impelindo a uma ordem global ainda insuficientemente compreendida, mas cujos efeitos todos sentem (CARNEIRO; COLLADO; OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Sobre o campo de formação de professores, uma análise das políticas educacionais e curriculares (GARCIA, 2016) aponta conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas à educação básica. A autora se refere particularmente às políticas nacionais em processo de estabelecimento de uma Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica – BNCC, pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente. Marca-se que as definições nas políticas da BNCC posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetendo o profissionalismo docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais (como a OCDE – *Organization for Economic Co-operation and Development* – e a Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), os quais se utilizam de sistemas de comparação com os países que compõem o bloco dos mais desenvolvidos e industrializados.

Os resultados dessa análise evidenciam que as normativas oficiais deixaram suas marcas nos currículos para educação de professores pela ampliação geral do tempo dedicado aos estudos pedagógicos na carga horária total dos cursos, porém, ao mesmo tempo, pela redução de conteúdos relacionados às ciências básicas da educação a favor da inclusão de mais prática. Por um lado, consagram uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizados “em situação”, resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, há o recuo da teoria. A pesquisa convida a desconfiar das euforias em torno do valor da prática como o saber por excelência da construção da competência docente; visto que a marcha desse axioma no campo das políticas oficiais para a formação de

professores parece vir acompanhada da precarização e desintelectualização do trabalho docente.

Além da BNCC e atrelado (quicá submisso) a esta, para estabelecer bases curriculares comuns em território nacional, há o documento direcionado especificamente à formação de professores para a Educação Básica. Ainda em tramitação, a terceira versão do Parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC formação de professores) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019) tem causado desconforto e inconformismo a educadores. Uma das manifestações principais que vai de encontro ao documento foi publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPED. A iniciar pelos termos escolhidos ao título: “Uma formação formatada”, o texto publicado por uma das associações educacionais mais respeitadas no âmbito do ensino superior para a educação de professores no Brasil, tece duras críticas e expressa logo na introdução sua posição pelo arquivamento do Texto Referência (expressão pela qual o manifesto se refere à BNC) (ANPED, 2019). Seguindo a mesma ideologia incrustada na BNCC, e inclusive construída para circunscrever-se a esta, reforça a política que se perpetua para a educação no país, a qual “mecaniciza o processo educacional e, cada vez mais, moldando-se à lógica privativista e mercadológica” (ANPED, 2019).

Ainda que meu posicionamento seja o de pleno acordo com todas as críticas expressas no manifesto, venho aqui ressaltar dois dos argumentos que reforçam com maior proximidade as questões desta tese: 1) o incentivo à supervalorização da prática educacional na BNC, sob a égide da superação da dicotomia (falaciosa) entre teoria e prática, apenas reforça a orientação instrumental do documento e enfraquece a necessidade de uma formação teórica sólida em fundamentos da educação e da área científica objeto do ensino; 2) em decorrência disso, há a redução da ação docente à mera execução de um “currículo padronizado”, que visa unicamente ampliar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina (ANPED, 2019).

Este alerta a um possível descuido com a intelectualização do docente, por parte das políticas educacionais, sugere uma reflexão acerca dos interesses que guiam a valorização da prática docente quando defendida por políticas educacionais para a formação de professores e quando defendida por intelectuais do

campo de Estudos Curriculares e formadores de professores em geral, que equacionam currículo a cultura.

A esse respeito, abordo discussões acerca dos conhecimentos para a docência, criticados por dicotomizar teoria e prática, conhecimento epistemológico e conhecimento pedagógico, “como conhecimento em si e conhecimento para fazer algo” (MACEDO, 2016a, p. 54). A respeito da natureza dos interesses das políticas sobre a formação de professores, a autora afirma, por meio de um neologismo, que estas têm poder de “signifiXar” a educação, ou seja, a força das políticas tanto atribuem determinados sentidos quanto conferem a estes expressão de verdade (tanto **significam** quanto **fixam** ideias e valores); dito de outro modo, visam à produção de objetividade social. Portanto, há tom de crítica ao conceito de currículo como uma lista de saberes epistemológicos e/ou capacidades de fazer. Questiona o apagamento e simplificação da relação teórico-prática e a qualifica como indissociável e, portanto, complexa. O que as políticas curriculares fazem é uma significação de currículo como hegemônico, vertical, que implica homogeneização e previsibilidade ao sistema educacional.

O lugar que queremos ocupar não é, portanto, o da prescrição e o do controle. Intencionamos, ao contrário, reativar a alteridade não antecipável. Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva. (MACEDO, 2016a, p. 63)

Entendo que as discussões levam a um deslocamento da ideia de controle para a construção do sentido de políticas curriculares abertas ao imprevisível, acreditando no caráter antagônico social e argumentando pela noção de currículo como subjetividade, como território de disputas em tempo real e, por isto mesmo, transitório. Ao compreender currículo como cultura, intelectuais da educação vêm fundamentar as expectativas de outorgar aos atores da educação poderes para reformar suas próprias políticas, sobretudo a definir o que e como abordar conhecimentos para suas respectivas realidades locais.

De acordo com Garcia (2016) a relação currículo e estudos culturais norteiam a prática das instituições e dos agentes educacionais, os quais a ressignificam à luz de suas tradições, histórias e culturas. Argumentam que políticas assim estimulam formas de profissionalismo para os professores baseadas em uma performance pragmática, auto responsável, auto reflexiva e auto gerenciável, tendo os saberes da prática como saber fundacional. Em via oposta, mudanças curriculares desencadeadas pela legislação vigente e aquelas em trâmite (a exemplo dos documentos citados – BNCC e DCN de Formação), a despeito das intenções expressas, pouco conseguiram alterar da cultura fortemente disciplinar e fragmentada dos currículos anteriores, reproduzindo, em grande parte, os mesmos problemas relativos aos estágios e à ausência de um Projeto Formativo que reúna a universidade e as escolas de educação básica na construção da identidade profissional dos futuros professores (GARCIA, 2016).

Ao que parece, a dissonância de pensamento acerca da educação (superior e para a formação de professores) entre educadores e aqueles que insistem em traçar as políticas que nos regem, e acreditando no poder de luta da classe docente, de reforma em reforma, ainda tem árduo caminho a percorrer.

2.1.2 A Extensão Universitária no Brasil

No quadro dos caminhos de reforma do ensino superior trilhados pelas universidades brasileiras, vale ressaltar o movimento da Extensão Universitária (EU). Em tese, a EU consiste na vertente da universidade que se volta à sociedade, que estabelece relação entre universidade e sociedade; complementando, assim, o que, no Brasil, é entendido como o tripé, indissociável (também em tese), sobre o qual se funda a concepção de universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Estudos que abordam a história da EU no Brasil (CARBONARI; PEREIRA, 2007; GADOTTI, 2017; FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016) evidenciam que, por meio dela, é possível visualizar investidas e retrocessos nas relações universidade e sociedade, bem como as tensões que estão envolvidas nessas relações. No Brasil, o Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 não menciona a extensão como uma função da universidade, limitando-se à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população mais instruída. Foi só no início da década de 1960 que a extensão como hoje é definida, indissociável do ensino e da

pesquisa, tomou corpo, porém assumindo um caráter assistencialista, quando foram iniciadas ações de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos (GADOTTI, 2017). Essas ações eram conduzidas pelo Movimento Estudantil – ME, vinculado à União Nacional dos Estudantes brasileiros (UNE). A partir do Golpe Militar até os anos 1970, o ME passou a ser fortemente combatido. O Estado assumiu o controle sobre as ações extensionistas, utilizadas pelo Estado como “instrumento ideológico de grande potencial”, desenvolvendo um “caráter salvacionista e integracionista”, canalizando-as, especialmente, para os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), as quais tinham como objetivo treinar estudantes para dar assistência às comunidades rurais (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016). Com o ressurgimento dos movimentos sociais na década de 1980, a universidade passou a utilizar a extensão para a realização de práticas que assegurassem os direitos humanos, propostas que expressam a convivência de extensão como emancipação e como assistencialismo (CARBONARI; PEREIRA, 2007).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEXT) foi criado em 1987. Suas discussões objetivavam organizar a extensão como um órgão próprio nas IES, que articulasse programas, projetos e atividades, com orçamento próprio, criação de métodos claros para aferição dos resultados e estratégias de divulgação (CARBONARI; PEREIRA, 2007). Em abril de 2017, durante a 48ª edição do FORPROEX, foi elaborada a Carta de Belo Horizonte. No documento, fica mantida a intenção de curricularizar da extensão nos cursos de graduação e o incentivo por trabalhos em rede como táticas de resistência diante do cenário atual marcado por pautas desarticuladoras do conceito de ensino superior público no país. O trabalho em rede é sugerido, na visão do FORPROEX, como uma forma metodológica de acesso e organização do trabalho extensionista para a coletividade, destacando a intenção de caráter perene nas ações, visando a um compromisso ético de relação entre universidade e comunidade. Particularmente, o documento expressa visão de EU como ação social emancipatória em relação indissociável com o ensino e a pesquisa. Apresenta como objetivos: 1) despertar a autonomia e o protagonismo dos educandos; 2) promover transformação epistemológica do próprio conceito de conhecimento, o qual tende a hierarquizar o saber científico e dicotomizá-lo em relação ao conhecimento popular; 3) transpor a linha divisória entre universidade e sociedade, associada à adoção de ações

extensionistas mais engajadas, solidárias e alinhadas com as demandas, causas sociais e os processos de emancipação social (FORPROEX, 2017).

Hoje, consta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), meta 12.7, a estratégia de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação [o que equivale a 300 horas] em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Por seu estatuto de Lei, esta meta vem sendo discutida no âmbito dos programas de reestruturação das universidades, e o lugar da Extensão nos currículos do Ensino Superior vem sendo repensado.

Os diferentes sentidos assumidos pela EU ao longo da história vão do assistencialismo até a concepção freireana, mais atual, como ação emancipatória para transformação social. Engajado em visão emancipatória, um estudo refere-se à perspectiva da EU como um trabalho social, cujo resultado consiste na ação criadora de um produto, o conhecimento (MELO NETO, 1997). Esse conhecimento é coletivo e deve ser devolvido à comunidade para utilizá-lo em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios, construindo uma hegemonia deferente. Cinco critérios são apontados para a consolidação da EU, segundo este autor: 1) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 2) necessidade de relevância do trabalho social desenvolvido; 3) luta pela democratização da sociedade brasileira; 4) promoção da cidadania pelo trabalho de extensão (possibilitar a formação de um cidadão crítico e ativo); 5) ética relacionada à produção do conhecimento: o tipo de conhecimento que é produzido, num determinado momento histórico, na sociedade em que se insere e na instituição onde está sendo produzido.

Por outro lado, concepção que também ganhou evidência nas últimas décadas é a Extensão sob a forma de prestação de serviços. Essa concepção abrange, por exemplo, setores de pesquisas e produção de produtos novos, ou outros serviços que a universidade possa estar desenvolvendo em troca de recursos financeiros e/ou materiais. Críticas são direcionadas a este tipo de ação extensionista, sobretudo por se contrapor à visão emancipatória social. A universidade é posta como uma empresa, a qual presta serviços visando lucros e não mais a busca de uma sociedade mais igualitária e autônoma, já que favorece aqueles que podem pagar por seus serviços e mantendo, novamente excluídos, aqueles que também pagam para a existência da instituição, através do recolhimento de suas contribuições para com o

Estado, todavia, contraditoriamente, nunca se utilizam de seus benefícios (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016).

O que fica evidente sobre o percurso da EU no Brasil é que as suas diferentes concepções, apesar da força da ideologia emancipatória a partir dos anos 1980, incidem na Educação Superior com a intensidade de políticas e se colocam em disputa junto à lógica hegemônica existente na universidade, sobretudo a da pesquisa. Esta força traz à pauta, nas universidades, discussões e dúvidas sobre as formas de “pôr em prática” nos termos arrolados pela Lei e abre possibilidades a reinterpretções, ressignificações e diferentes formas de realizações. Frizzo, Marin e Schellin (2016) avaliam que a concepção atual de EU vem num crescendo a constituir-se, na prática universitária, como um espaço de trabalho educativo, de formação humana e profissional dos acadêmicos e de diálogo com a comunidade, “porém, quando se volta efetivamente para essas demandas” (FRIZZO; MARIN; SCHELLIN, 2016, p. 643), deixando implícito que nem sempre acontece assim.

Quanto a estudos revisados no campo de formação de professores de línguas, embora o uso do termo extensão não tenha aparecido com destaque, entendo-os como práticas extensionistas eminentemente voltadas ao estabelecimento de parcerias entre universidade e escola e a valorização de maior ênfase na práxis docente para a formação do professor, a ser construída nessas parcerias. Entende-se que um Projeto de Formação de Professores parece sobressair-se em termos de proposta curricular, tendo como implícitas e imbricadas ações de ensino, pesquisa e extensão, deixando em aberto, como imprevisível e “escrevível” (BOURDIEU, apud SILVA, 2001) em inimagináveis possibilidades, o currículo extensionista para a formação do professor de línguas.

2.2 DO PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR (PRC)

Acredito que um bom respaldo à compreensão do Programa de Reestruturação Curricular em foco seja um breve elencar de dados que contextualizam a jovem instituição universitária que o organizou. Este Programa (vigente de 2015 a meados de 2018) foi uma ação sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a compor um conjunto de ações dos dirigentes da Universidade no processo de constituição e consolidação desta Instituição Estadual de Ensino Superior do Paraná (IEES).

Em documento que se propõe a expressar as diretrizes gerais do Programa de Reestruturação (UNESPAR, 2015), estão explicitadas as particularidades de um contexto universitário que já nasceu inserido em seis grandes regiões do Paraná, as quais abrigam cada uma das sete faculdades públicas isoladas do estado, cada qual com suas décadas de vida e “[...] tradição de ensino e compromisso social com as diferentes regiões do estado” (UNESPAR, 2015, p. 6). Portanto, cada qual com sua própria bagagem histórica social, política, cultural e institucional. Embora sua criação tenha se dado em 2001, foi apenas em 2012, em momento político propício e com o apoio majoritário das sete congregações acadêmicas, que as faculdades encontraram respaldo para se constituírem em IEES multicampi e colocarem em prática o projeto universitário.

Segundo o documento de 2015, as regiões paranaenses em que atuam os sete *campi* da IEES são majoritariamente regiões de baixa geração e distribuição de renda e que apresentam Produto Interno Bruto e Renda Média Domiciliar *per capita* abaixo da média estadual. Tais dados fundamentam o potencial valor da recém constituída instituição universitária para o desenvolvimento destas regiões, valor este expresso em sua missão, social em essência, de “[...] gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano sustentável” (UNESPAR, 2015, p. 4). Com este propósito, a IEES atende a um número aproximado de “12.000 estudantes matriculados em 67 cursos de graduação, sendo 30 cursos de bacharelado e 37 de licenciatura” (UNESPAR, 2015, p. 4). Além da missão essencialmente social, outro aspecto que qualifica esta comunidade universitária é a quantidade expressiva (a mais alta no Paraná) de graduações em licenciaturas.

O cenário socioeconômico do país é desfavorável. Instituições públicas de ensino superior reúnem forças para a oferta de um ensino de qualidade, com autonomia intelectual e financeira, em plena crise do capital e em uma conjuntura global que valoriza e incentiva a iniciativa privada. Contudo, a realização do projeto universitário, até este momento, pode-se dizer bem-sucedida. O conjunto de ações (dentre estas, o PRC) que compôs o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigente entre 2012 e 2016, culminou na materialização de documentos, aprovados em 2014, que firmaram a organização administrativa da universidade: Estatuto, Regimento, Regulamento dos Conselhos Superiores e Intermediários,

Regulamento dos processos eleitorais. Neste processo, a intenção dos gestores era instituir modelo de gestão aberto à participação da comunidade universitária em todos os seus segmentos. Em documento que relata audiências públicas realizadas nos *campi* da IEES, no primeiro semestre de 2017, com a presença constante do Reitor (então reeleito, iniciando segunda gestão), acompanhado de pró-reitores respectivos a cada temática, está relatada a efetivação do modelo de gestão participativa:

[...] que pressupõe que as discussões devem acontecer a partir dos Colegiados de Curso, passando pelos Conselhos de Centros de Área [a IEES não possui a divisão intermediária de Departamento, entre Colegiado e Centro de Área] e os Conselhos de *Campus*. Os temas que dizem respeito à vida acadêmica, nascidos das discussões dos *campi* e levados às Pró-reitoras, são discutidos e aprovados nos Conselhos Superiores – CAD (Conselho Administrativo), CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e COU (Conselho Universitário, supremo entre os três) (UNESPAR, 2017b, p. 32).

Contudo, o relato das audiências realizadas pelo Reitor admite que

[...] a passagem das antigas Faculdades para Universidade não é um processo rápido. A própria organização dos procedimentos e atos participativos, indispensáveis para garantir as condições adequadas de participação, ainda se encontravam em consolidação. Mesmo a universidade sendo construída sob os princípios da gestão democrática [...] passados seus primeiros quatro anos, podemos ver a grande dificuldade em se perceber que os canais de participação são espaços em que se manifestam intensas demandas e pressões sobre a gestão [...] sendo estes os espaços de tomada de decisão mediante construção de consensos sobre a melhor forma de resolver os problemas do cotidiano da universidade (UNESPAR, 2017b, p. 32-33).

Noutros termos, os trâmites propostos para iniciar discussões nas bases para, em seguida, serem conduzidos a instâncias acadêmico-administrativas superiores efetivaram-se no papel. Todavia sua consolidação no cotidiano universitário apresenta percalços. As conclusões do relatório das audiências no tocante à gestão participativa evidenciam que efeitos esperados ainda não são perceptíveis. Por outro lado, aspecto que considero positivo e potencialmente inovador nas intenções democráticas da equipe gestora é que a abertura para maior participação e envolvimento da comunidade acadêmica em geral representa maior abertura à pesquisa, à investigação científica, a processos de tomada de decisão em instâncias educacionais para além da sala de aula.

Após esta breve exposição do contexto maior, aproximo o olhar a uma ramificação, dentre as ações para consolidação do projeto universitário: o PRC. Início abordando, em linhas gerais, o projeto deste programa. Em seguida, menciono documentos gerados pelo Programa e relato brevemente como ocorreu cada etapa sob minha perspectiva de participante. Por fim, comento alguns resultados mais proeminentes.

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

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

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

A PROGRAD, sob estes princípios, é responsabilizada pelo planejamento, coordenação e acompanhamento das atividades de ensino nos cursos de graduação da IEES, em articulação com as direções de Centros de Área e Colegiados de Curso, propõe o PRC com a afirmação de “[...] propiciar amplo processo de discussão coletiva, ousada e fundamental para os rumos do ensino de graduação na instituição” (UNESPAR, 2015, p. 6). Acredito que a ousadia se deva à proposta de resistir tanto à institucionalização de modelos *a priori* quanto a afirmações utópicas (UNESPAR, 2015, p. 10). Em nível de proposição, o PRC sintetiza-se na

instalação e condução de ações para ouvir, dialogar e aprofundar-se nas particularidades e realidades de cada *campus* e de cada colegiado; diagnosticar; oferecer respaldo teórico; motivar interlocuções com experiências de outras universidades; e, viabilizar estruturas, práticas e procedimentos no ensino de graduação com compromisso da qualidade e liberdade de trabalho (UNESPAR, 2015, p. 11).

O documento define ainda temas gerais para reflexão a permear todos os currículos, quais sejam: curricularização da extensão; estratégias para a viabilização de 20% da carga horária na modalidade semipresencial; diversidade, inclusão e acessibilidade; internacionalização do ensino superior; a universidade e o compromisso com o meio-ambiente; os estágios e as formas de organização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); e, por fim, propõe abordar outros temas mais abrangentes como: a função social da universidade pública e a política do então Governo do Estado para com suas IEES. As ações para fomentar as discussões em cada uma das etapas (Quadro 4), com o intuito de subsidiar a elaboração de Projetos Pedagógicos, foram previstas para que ocorressem em diferentes dimensões de atuação e de forma concomitante e complementar:

- **Encontros Gerais:** a participarem o coordenador de cada colegiado e mais um representante docente de cada curso, além da equipe da PROGRAD;
- **Encontros de Cursos Afins:** a serem organizados em Grupos de Trabalho (GT), por exemplo, GT de Letras, GT de Matemática, GT de Administração, etc.; como se fossem encontros colegiais mais abrangentes entre membros de cursos afins ofertados em mais de um *campus*;
- **Encontros de Estudo nos Colegiados:** os membros participantes dos GTs levam a seus respectivos colegiados, em seu próprio contexto, as discussões em âmbito de GT;
- **Encontros nos *campi* por Centros de Área:** cada colegiado discute no âmbito de seu Centro de Área a viabilidade de eventuais propostas advindas de discussões em GT ou em Colegiado;
- **Reuniões de Trabalho entre a PROGRAD e representantes dos GTs:** os representantes de cada GT são o canal para a Pró-Reitoria obter ciência, acompanhar e gerenciar as propostas em processo na intenção de “oportunizar um processo dinâmico e consistente de compatibilização e aproximação Projetos Pedagógicos e suas Matrizes Curriculares” (UNESPAR, 2015, p. 32).

Da proposta inicial do PRC às vias de fato (os Projetos Pedagógicos reformulados foram aprovados e entraram em vigor em 2019), passando pelo desenrolar das ações, posso assegurar, na posição de professora participante do Programa, que os cronogramas se cumpriram. Em 2015, no início do PRC, eu ocupava o cargo de coordenadora de colegiado e contribuí na alimentação de dados do curso sob minha responsabilidade para a construção do Diagnóstico Geral. No ano de 2016, encerrei minha gestão na coordenação e ingressei em Programa de Doutorado. Por interesse pessoal em acompanhar e participar do Programa e das tomadas de decisão que impactariam no curso em que atuo, tomei a reestruturação curricular como *locus* de pesquisa e, portanto, embora estivesse afastada por licença capacitação, continuei participando dos encontros gerais, dos encontros do GT e das Reuniões de Colegiado e Centro de Área, que ocorreram no *campus* em que atuo, por ocasião do PRC. Assim, procurei reunir e ordenar documentos desde o início até seu encerramento em meados de 2018. Por isto, considero minha tese um dos resultados promovidos por ocasião do PRC. A seguir, elenco brevemente as instâncias das quais participei, bem como o que resultou de seus encontros para reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Da PROGRAD, coletei convocações, formulários, documentos norteadores, textos teóricos, programas dos encontros com a relação de atividades e palestras ministradas por convidados de outras IES (nos temas PPC, Flexibilização, Acesso e Permanência, Currículo). Conforme explicitado na proposta do Programa, a intenção da equipe gestora era motivar para a inovação, portanto, evitar a oferta de modelos pré-definidos, e sim propiciar discussões com respaldo teórico acerca dos temas propostos na expectativa de que os colegiados, organizados em GTs, elaborassem e encaminhassem suas respectivas propostas. Entretanto houve, contraditoriamente, cobrança sobre a Pró-Reitoria, por exemplo, por um documento institucional que nortearia a curricularização da extensão. Acredito que a “liberdade para inovar”, de certa forma, tenha causado esse sentimento de estar ao léu. Contudo entendo como coerentes os princípios inicialmente explicitados e os encaminhamentos propostos pelo PRC. Diria que muitas de nossas ideias discutidas em colegiado construíram-se por conta desta liberdade de reflexão teórica e ação sobre a prática de repensar o curso em que cada um atua. Como resultado da instância mais geral do Programa, foi criado o **Fórum de Graduação**, indicando

continuidade do trabalho de reestruturação em nível institucional e independente do PRC (Figura 2).

Figura 2 – Excerto da convocação da PROGRAD para inaugurar a realização do I Fórum

CONVOCAÇÃO Nº 003/2018-PROGRAD

O Pró-Reitor *pro-tempore* de Ensino de Graduação da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONVOCA

Diretores(as) de Centro de Área, Chefes de Divisão de Graduação, Coordenadores(as) de Curso e Coordenadores(as) de GT's da Graduação no Fórum para inscreverem-se e participar do **VIII Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação e I Fórum de Graduação da Unespar** com a temática **Avaliação e Inovação**, a ser realizado em Curitiba, nos dias 22 e 23 de agosto de 2018.

Considerando as temáticas dos GT's do Fórum de Graduação, oriundas de demandas apresentadas por ocasião da reestruturação de cursos, sugerimos que haja participantes do *campus* inscritos em todos os GT's, cujas temáticas e objetivos estão elencados a seguir. As inscrições¹ encontram-se abertas e poderão ser realizadas até o dia 30 de julho de 2018.

Outrossim, solicitamos aos responsáveis pela DEGRAD de cada *campus* organizar o deslocamento e tomar as providências necessárias para a participação dos representantes do *campus* no evento.

Do GT dos Cursos de Letras, obtive Atas/Relatórios das reuniões, dentre estes, um relato de Reunião de Trabalho com a PROGRAD, encaminhado aos membros do GT pela coordenadora. Dentre as ações expressas nesses documentos, há registro de propostas de encaminhamento, cronogramas com datas limite e tarefas de discussões a serem conduzidas em colegiado, e o registro do encontro final como I Fórum dos Cursos de Letras, também indicando continuidade do trabalho de reestruturação com o evento que interliga os docentes do curso ofertado em cinco campi da IEES (Figura 3).

Do Centro de Área o qual integro, reuniões foram conduzidas acerca da **flexibilização da Matriz Curricular**. Os cinco cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas e Educação do *campus* se articularam para ofertar disciplinas optativas comuns e de formação geral aos alunos. Em um mesmo horário, pré-definido na matriz dos dois primeiros anos dos cursos, os acadêmicos poderão optar entre cinco disciplinas, cada qual ofertada por um curso diferente do Centro. Com isso, nestas disciplinas, as turmas serão formadas por mescla de acadêmicos dos cinco

Colegiados e, portanto, ficam caracterizadas como uma oferta do Centro e não particular de cada curso.

Figura 3 – Excerto que conclui o Relatório Final do GT de Letras ao PRC

Mais duas outras reuniões, organizadas pela PROGRAD/Unespar, foram realizadas, oportunidades em que os membros do GT aprovaram os textos coletivos e as discussões sobre objetivos dos Cursos, perfis do ingressante e do egresso, bem como as matrizes curriculares foram realizadas. Como forma de conclusão dos trabalhos, em abril de 2018, foi realizado o I Fórum dos Cursos de Letras da Unespar, encontro em que os membros do GT de Apucarana, Campo Mourão e Paranaguá, em dois dias de trabalho intenso, finalizaram suas propostas para que sejam apresentadas às instâncias superiores da universidade. Como conclusão dos trabalhos, para além da tarefa objetiva de reestruturação dos PPC, o GT de Letras indicou a necessidade de continuidade dos trabalhos de articulação entre os cursos, sugerindo a manutenção anual do Fórum dos Cursos de Letras da Unespar como espaço privilegiado de debates e discussões sobre a formação de professores de línguas no estado do Paraná.

Em relação ao Colegiado em que atuo, reuniões foram conduzidas sob o tema Reestruturação Curricular em Pauta, com a participação dos quatro membros do NDE e de colaboradores e, por vezes, convidados de outros cursos para compartilhar ideias. Dentre discussões, proposições aceitas e descartadas, tensões e consensos e, parcialmente direcionados pela PROGRAD, do GT e de nosso Centro de Área, o PPC foi reformulado. Em suma, conforme evidências nos dados analisados, posso afirmar ter havido reorganização conceitual das relações entre disciplinas, planejamento de ações para contemplar a interdisciplinaridade e o que passamos a entender por integração curricular, curricularização da extensão e indissociabilidade do tripé universitário. A **Figura 4** apresenta excerto reformulado do PPC, expressando nosso entendimento acerca da Integração Curricular.

Em documento final, encaminhado pela Direção Institucional de Programas e Projetos da IEES à comunidade acadêmica, está expressa a ideia de que o PRC vá além de uma discussão e readequação proforma:

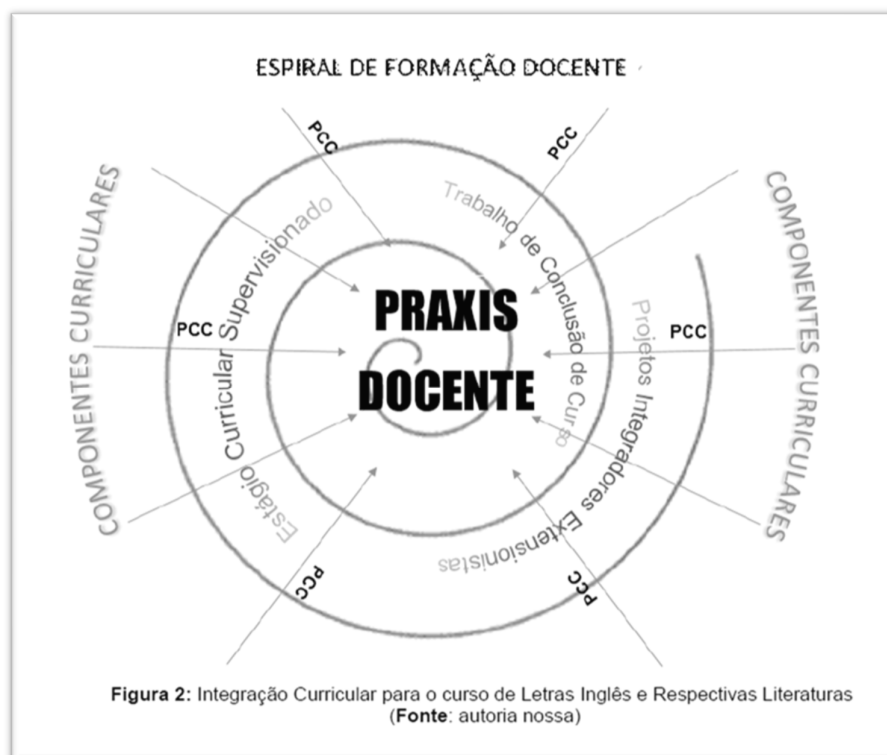
O grande desafio do Programa de Reestruturação é ultrapassar meras alterações formais nas matrizes curriculares dos cursos, evidenciando a identidade da Unespar enquanto Universidade Pública e Gratuita para Todos, sobretudo seu público composto majoritariamente por trabalhadores. (UNESPAR, 2017b).

O documento reforça os critérios mínimos a serem contemplados nos PPC e informa que, antes de serem encaminhados em definitivo à SETI para

aprovação, os mesmos passarão por um conselho de avaliação institucional, podendo ser retornados aos respectivos colegiados em caso de desacordo.

A Figura 4 passou a constar no PPC reformulado após as participantes de pesquisa terem discutido sentidos de Extensão Universitária, Curricularização da Extensão e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma proposta de disciplina foi encaminhada ao colegiado por uma das participantes, posteriormente discutida e aprovada em reunião. Assim, a proponente responsabilizou-se em produzir o texto a respeito da curricularização da EU no curso de Letras Inglês e, neste texto, representou a concepção visualmente.

Figura 4 – Expressão sobre Integração Curricular do curso em que atuo



Fonte: PPC de Letras Inglês (UNESPAR, 2018).

Estão posicionadas as atividades do curso, em todas as suas dimensões (projetos, disciplinas, pesquisa e extensão) em torno do eixo chamado Práxis Docente. Em suma, o sentido que construí do Programa é o que procurei ilustrar com a Figura 5 sobre a inserção do PRC. Entendo que foi criado espaço aberto ao embate intelectual-subjetivo num ponto de encontro na estrutura educacional (uma de ensino superior) entre políticas, concepções e práticas sócio educacionais.

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

Figura 5 – Inserção do PRC



Fonte: A autora.

A Figura 5 ilustra que o PRC se colocou entre políticas e práticas docentes de formação, mobilizando nos formadores engajados conhecimentos de ordem administrativo-legais, infra estruturais e pedagógicos.

Como última consideração, e não menos importante para este item, chamo a atenção ao desenho do PRC, intencionado democrático, e que, de fato, configurou-se em um evento com abertura tanto ao diálogo, quanto ao meu processo de obtenção de dados documentais. Aqueles que não pude acessar por meio de minha participação como membro docente, a PROGRAD gentil e prontamente me atendeu com os documentos que restavam. Tendo em vista o tecido de argumentos apresentados, bem como a facilidade para a obtenção dos dados documentais,

reafirmo que se faz necessária a investigação desta instância de planejamento, a fim de melhor significar a sala de aula e o processo de formação de nossos futuros professores. Contudo, documentos, por si só não constituem processo e não dão vida a ele. Foi imprescindível meu envolvimento e participação como docente da instituição, também se fez fundamental a disponibilidade dos professores que compõem o NDE do curso em participar da pesquisa e contribuir na geração dos demais dados.

Documentos e atores é que dão vida ao processo. Portanto, em quaisquer instâncias educacionais, reafirmo que os processos precisam estar abertos, precisam estar públicos ao olhar investigativo dos próprios profissionais docentes, impreterivelmente envolvidos, a incomodar, a questionar verdades e a reformular. Considero esta conscientização necessária desde o imediatismo de uma fala em sala de aula que pode ser dita de outra maneira, em vista de uma tomada de consciência tardia, até um revisar pedagógico de uma estrutura com décadas ou séculos de vigência, mas sempre visando a um profissionalismo mais humano.

2.3 PERFIL DAS PARTICIPANTES

As participantes desta pesquisa são quatro docentes – incluindo esta pesquisadora – que, atualmente, compõem o quadro de professoras efetivas do referido Curso de Letras Inglês, em IEES do estado do Paraná. Por questões éticas de preservação de identidade, foram-lhes atribuídos pseudônimos: Cora, Della, Emma e Faye. O leitor pode orientar-se pelo fato de que as letras iniciais de cada nome (seguindo ordem alfabética) indicam tempo de atuação de cada uma na instituição, em sentido decrescente. Assim, no ano de 2017, Cora completou 23 anos de atuação na IEES; Della, nove anos; Emma ingressou no início de 2015 como professora temporária. No mesmo ano, ela e Faye foram convocadas pelo estado como efetivas, completando, no ano de referência, quatro anos de atuação.

Opto, para os propósitos deste trabalho, ao qual importam concepções curriculares em perspectiva construcionista social, compor perfil dessas docentes com base em dados, fornecidos por elas próprias, sobre sua formação acadêmico-profissional e sobre sua experiência de atuação docente. Pretendo destacar particularidades de cada uma em seus percursos e experiências formativas e de ação docente, partindo do que apresentam em comum.

Nos relatos sobre formação acadêmico-profissional, as participantes coincidem, ao abordarem predominantemente níveis cursados (entre magistério e pós-graduação), que optei por denominar bases cognoscentes, ou seja, as relações que cada uma expressa em suas experiências formativas com um propósito em comum: o conhecimento.

No texto de Cora, imbricam-se sob o termo formação docente suas experiências como aluna-professora e como docente. A professora enfatiza, com orgulho, o fato de ter iniciado sua formação aos 14 anos, no magistério, concomitantemente à atuação como professora auxiliar e em aulas particulares de inglês. Hoje, com o doutorado, somam 25 anos de atuação/formação na educação. A professora destaca que

[...] ao fazer uma retrospectiva de todas as atividades formativas ao longo dos meus 25 anos de atuação como profissional da educação, percebo que a lista é extensa e não saberia dizer, ao certo, qual delas teve maior ou menor impacto na constituição de minha identidade profissional. No entanto, destaco como o maior ponto positivo de minha formação acadêmico-profissional o fato de ter alicerçado minhas opções sempre no desejo de exercer o magistério [...]. (Memorial de Cora, L. 1-6)

Entendo que esta participante estabeleça suas bases cognoscentes diretamente sobre o fazer docente.

Della discorre sobre sua formação ter se dado com foco na aquisição do idioma e fala de escolhas acadêmicas e mesmo de atuação profissional em função deste objetivo:

Optei por desenvolver meu TCC em Literatura Anglo-americana porque o professor oferecia maior quantidade de leituras em língua inglesa; tanto os textos teóricos como as obras literárias que analisei, eram originalmente em inglês [...]. Busquei minha formação de mestre em Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) na UFSC, em especial, por ser o único programa no Brasil ofertado inteiramente em inglês, desde seleção até redação do trabalho final e defesa. [...] foi quando comecei a dar aulas, 2 anos antes de me formar, que desenvolvi minha fluência na oralidade, creio que pela oportunidade e necessidade (por causa do ensino) de prática oral clara e compreensível. Gosto muito da pronúncia da língua inglesa. Costumava ouvir e cantarolar músicas em inglês; memorizava as letras, ouvia e repetia incansavelmente. (Memorial de Della, L. 5-12)

A professora conta, também, sobre sua visão, até o ingresso no ensino superior, de que, para atuar nesse nível como formadora de professores, além de fluência em língua inglesa (LI), precisaria direcionar sua formação para a pesquisa, por meio de formação continuada *stricto sensu*:

[...] por tomar como verdade que o ensino superior é o lugar da pesquisa, e por ser a atuação no ensino superior o meu objetivo maior como profissional, pouco valor atribuí à experiência na Educação Básica [...]. (Memorial de Della, L. 32-34).

Além do exercício da docência, parece expressar com maior ênfase bases cognoscentes pela aquisição do idioma e por meio da pesquisa.

O relato de Emma sobre sua formação aproxima-se do relato de Della em seus objetivos de atuação e em bases cognoscentes por meio da pesquisa. Ambas falam sobre intenção de atuar no ensino superior. Em grande parte do relato, a professora vincula sua formação à experiência em pesquisa, além de ter tido bons professores, trabalhado como docente, e ter recebido apoio financeiro.

Pontos positivos: 1) iniciar a formação continuada cedo, logo após finalizar a graduação. Me proporcionou avanços rápidos em minha carreira, experiências valiosas e introdução ao mundo da pesquisa; 2) bons professores tanto na formação inicial quanto continuada; 3) oportunidade de participar de projeto de pesquisa; 4) trabalhar durante a graduação. Muitas pessoas consideram este um ponto negativo, mas eu acredito que, para mim, foi positivo pelo fato de ter me fornecido experiências de sala de aula enriquecedoras [...]; 5) bolsa de estudos durante a formação continuada. Pude me dedicar mais aos estudos, tendo maior tempo livre para desenvolver a pesquisa. (Memorial de Emma, L. 1-11)

Outro ponto destacado, em forma de crítica, diz respeito à falta de incentivo financeiro à pesquisa em cursos de formação de professores:

Pontos negativos: 1) falta de incentivos, tais como: bolsas de graduação ou iniciação científica (eram raras durante minha graduação), PIBID (que ainda não existia na minha época), bolsas por participação em projetos, etc. (Memorial de Emma, L. 12-14)

Faye restringe seu texto sobre formação ao período de graduação e também expressa base cognoscente via pesquisa como meio de conhecer para

formar professores. A professora faz referência à qualificação de seus professores formadores ao longo de sua graduação: *“Os docentes do curso, da área de língua inglesa, tinham formação sólida, com pós-graduações e projetos de pesquisa e extensão em andamento”* (Memorial de Faye, L. 4-5).

Além da pesquisa, a questão da prática docente ao longo da formação é trazida à tona pelas participantes. Ao caracterizarem como fator falho e pouco exercitado, sobretudo na graduação (por Della, Emma e Faye), as professoras evidenciam o valor que atribuem à experiência docente: como base cognoscente fundamental ao professor em formação. As quatro participantes, mais destacadamente Cora, falam da importância de sua atuação docente durante a graduação, embora consista em fator externo e opcional a esta. Cora valoriza o fato de trabalhar em contextos educacionais ao longo de seus estudos. *“Minha formação acadêmica sempre ocorreu de forma paralela a minha experiência profissional”* (Memorial de Cora, L. 18-19).

Emma, da mesma forma, atribui um melhor desempenho seu no estágio ao fato de atuar como docente ao longo da formação.

Trabalhar durante a graduação. Muitas pessoas consideram este um ponto negativo, mas eu acredito que, para mim, foi positivo pelo fato de ter me fornecido experiências de sala de aula enriquecedoras, além de muita confiança para atuar em outros meios. Por exemplo, quando iniciei o estágio obrigatório, percebi maior facilidade, pois eu já estava inserida em escolas de idiomas. (Memorial de Emma, L. 5-9)

Della e Faye são mais diretas a respeito da relação prática e formação. Apontam explicitamente a falta de ênfase em prática docente ao longo da graduação.

Minha graduação foi em Letras, habilitação dupla: Português e Inglês. Apesar de ter tido bons professores, achei que o enfoque na formação em língua inglesa – minha área de interesse – foi fraco, especialmente em termos de ensino/aprendizagem, estágio e experiências de formação mais efetivas com o ensino de inglês na rede pública. (Memorial de Della, L. 1-5)

Não havia um componente prático nas disciplinas de língua inglesa, eram trabalhadas perspectivas teóricas de ensino e não de como desenvolvê-las ou aplicá-las em contexto (reais) de ensino e

aprendizagem. Os estágios se restringiam somente aos dois anos finais do curso de duração de 5 anos. (Memorial de Faye, L. 7-10)

Ainda acerca da formação docente, vale observar que todas as participantes contam suas experiências referindo-se à pesquisa e a práticas docentes de forma dissociada. Para entender um pouco a razão disso, embaso-me em breve contextualização histórica.

Apesar de atuais exigências legais no sentido, por exemplo, do alinhamento da prática de ensino aos componentes curriculares das licenciaturas (a chamada prática como componente curricular) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), permanece obscura a forma como isto se consolida na prática.

Respectivamente à formação universitária de professores de inglês, Paiva (2005) traça percurso histórico-legislativo da formação do professor de língua inglesa nas universidades brasileiras para delinear perfil do professor de inglês. A autora afirma:

Na UFMG, por exemplo, na década de 80 e parte de 90, um grupo de professores do então Departamento de Letras Anglo-Germânicas defendia a formação de um professor de línguas apto a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz em contextos de ensino diversificado – escolas públicas e particulares, institutos de idioma e até ensino individual. Já os professores responsáveis pela prática de ensino na Faculdade de Educação priorizavam a formação de um professor voltado para o ensino de leitura em escolas públicas. Em outras universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos (PAIVA, 2005, p. 348).

A obra *Oficina de lingüística aplicada*, de L. C. Moita Lopes (1996), tida como publicação precursora no Brasil a consolidar a LA como área de conhecimento independente da Linguística, volta o olhar para professores e estudantes de graduação e pós-graduação e discute o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras à luz de pesquisas **sobre** a sala de aula e **na** sala de aula, bem como a formação do professor (FREITAS; SILVA, 1998). Entendo, portanto, que a preocupação por parte de pesquisadores brasileiros atuantes nas licenciaturas em aliar pesquisa a práticas docentes na formação de professores, por ser tão recente, ainda esteja em fase de consolidação. Arrisco até mesmo afirmar, pelo volume de conhecimento gerado atualmente, que esteja **em tempo de consolidação**.

Cora formou-se na década de 1980. Della, Emma e Faye graduaram-se em fins da década de 90 (Della e Faye) e primeiros anos do século XXI (Emma). Essa contextualização pretendeu expor plano de fundo à falta de valorização da pesquisa durante a formação delas, relatada como lacuna por Della, Emma e Faye. E mesmo a não-menção, no relato de Cora, sobre experiência em pesquisa na sua formação em nível de graduação. Contudo, mais adiante, na análise, as participantes se expressam favoravelmente acerca da pesquisa sobre a prática docente, estando todas diretamente envolvidas, sobretudo no momento em que se referem ao contexto atual de atuação profissional e a suas atuais concepções de língua, ensino/aprendizagem e currículo.

Sobre experiência profissional, considero que todas possuem um longo percurso no ensino de língua inglesa, superior a 20 anos. Antes de ingressarem como formadoras de professores de língua inglesa no ensino superior público, atuaram predominantemente no setor privado, com experiência superior a cinco anos como instrutoras de língua inglesa em institutos de idiomas; e atenderam a diferentes faixas etárias entre turmas de crianças, adolescentes e adultos. A experiência de docência na Educação Básica (EB) também é comum a todas. A experiência de Cora é a mais vasta. Ela lecionou língua inglesa (também, língua materna e literatura brasileira) no Ensino Fundamental (EF) em escolas particulares. Após aprovação em concurso público, exerceu, por dez anos, docência em língua inglesa no EF e M da rede pública do estado do Paraná¹¹. Della inaugurou sua atuação docente como professora auxiliar em turma de primeiro ano do EF de uma escola particular, pelo período de um ano. Faye e Emma lecionaram língua inglesa no Ensino Fundamental (EF) durante cinco e sete anos, respectivamente, também em escolas privadas.

O campo de atuação profissional das participantes, antes de ingressarem no ensino superior público, fora predominantemente o setor privado. Em geral, as visões das participantes sobre sua atuação no setor privado (em institutos de idiomas e, no caso de Faye, em universidade privada) expressam caráter temporário, para ganho de experiência docente e aprimoramento linguístico. São experiências vistas com baixa perspectiva de ascensão profissional e colocadas em função do percurso de formação *stricto sensu*, ou seja, eram exercidas desde de que não apresentassem empecilho à formação.

¹¹ Ela realizou dois concursos públicos: um para Língua Inglesa e outro para Língua Materna no EF. Atuou por dois anos como professora de Língua Materna.

Durante todo esse período [1994 a 2000], desenvolvi conhecimentos como instrutora, professora, coordenadora no ensino de línguas [...] De 2004 em diante, fui docente de disciplinas de língua inglesa em instituições de nível superior privadas. Aprendi, então, outras perspectivas de ensino, mais focadas no executar e no cumprir metas exigidas pelas instituições e pelos alunos (clientes). (Memorial de Faye, L. 16-26)

Ao perceber que o trabalho em escola de idiomas, embora tenha contribuído imensamente na minha proficiência linguística, de certa forma, impedia a minha ascensão na carreira do magistério, pois os horários de trabalho impossibilitavam que eu cursasse uma pós-graduação, optei por desligar-me, prosseguir meus estudos e prestar concurso público. (Memorial de Cora, L. 24-27)

Na graduação, não aprendi a valorizar tal experiência [na Educação Básica] [...] preferi buscar os ambientes de trabalho que me pareciam mais controlados, seguros e com maior exigência de qualidade de ensino/aprendizagem do inglês: os institutos de idiomas. Por oito anos de minha carreira (até 2004), dei aulas nessas escolas (crianças, adolescentes, universitários e adultos). Salas de 12 alunos, no máximo, e muitas turmas vips (apenas um aluno). A experiência de ensino por meio dos métodos pré-determinados me transmitia segurança conforme ia me familiarizando com eles. A exigência de uso da língua inglesa em sala de aula com os alunos me proporcionou desenvolvimento e fluência em minhas habilidades orais do inglês. (Memorial de Della, L. 35-43)

Fiquei um ano e meio em uma escola, depois mais cinco anos em outra até que entrei no mestrado e a escola foi vendida para outra pessoa, por isso, preferi me desligar da empresa. Ao iniciar o mestrado, não tive bolsa e comecei a dar aulas em outra escola de idiomas, duas vezes por semana. Isso me prejudicava um pouco, pois eu não tinha muito tempo para ler os textos das disciplinas. Saí dessa escola, que era em Londrina, para dar aulas em outra, na minha cidade e mais próximo da minha casa, com horários mais flexíveis. Consegui uma bolsa apenas nove meses antes de defender a dissertação e me desliguei da escola. (Memorial de Emma, L. 31-38)

Venho destacar, ainda, as vozes das professoras participantes, ressaltando a satisfação/motivação pela docência, cada uma a seu modo. A título ilustrativo, selecionei excertos que considero particularmente expressivos nesse sentido:

Muito jovem, sentia-me imensamente gratificada pelo reconhecimento de meu trabalho nestes contextos [institutos de idiomas e como

professora particular de língua inglesa]. Adicionado a estes fatos, minha mãe também exercia o magistério no ensino básico, o que me aproximava ainda mais do cotidiano do 'metier'. (Cora, L. 16-18).

Pode-se dizer que minha experiência profissional se divide em dois grandes momentos: 1) uma fase mais egoísta: ensinar sempre significou para mim desafio para aprimorar meus conhecimentos em língua inglesa; uma atividade que sempre me envolveu e me desafiou por lidar basicamente com relações humanas e interação social; e uma atividade que me coloca em uma situação de poder. 2) uma fase mais auto reflexiva em relação à profissional que me tornei; ainda incipiente, mas que me instiga a questionar e rever meus valores e motivações. (Della, L. 68-73).

Comecei a dar aulas aos 17 anos em institutos de idiomas, o que me proporcionou muitas experiências valiosas, tais como: saber lidar com crianças e adolescentes, melhorar o meu contato com o idioma, aprender a dar aulas, etc. (Memorial de Emma, L. 29-31).

Atualmente, dou aula neste contexto [Ensino Superior] e me sinto realizada profissionalmente. Com muitos medos ainda, é claro. Mas muito feliz. (Memorial de Emma, L. 50-51).

Iniciei na docência em língua inglesa como estagiária em um projeto de extensão universitária de alfabetização de adultos na UEM, em 1994. Com essa experiência inicial, pude perceber vocação e aptidão para o ensino de línguas, dada as respostas positivas dos alunos alfabetizando quanto ao meu trabalho no ensino (Faye, L.11-14).

Para finalizar esta seção, apresento visões expressas pelas participantes no questionário final (L. 4073-4334), acerca do PRC. Julgo importante apresentar síntese destas visões neste momento: primeiramente, porque apresentam ao leitor perspectiva geral dos pontos de encontro em seus pensamentos e atitudes, os quais serão mais detalhadamente analisados na seção 6; em segundo lugar, porque, a meu ver, integram o perfil delas em breve percurso de suas carreiras profissionais até então e, nesse momento, como equipe de formadoras atendendo ao contexto de pesquisa em questão.

As questões I, II e VI objetivaram a expressão de visões/conceitos sobre a reestruturação do curso. O alto grau de concordância das participantes com as afirmativas dadas pela pesquisadora (L. 4073-4193; L. 4246-4334) evidencia, sobretudo, que reestruturar não se trata exclusivamente de ações políticas demandadas pelo PRC, e sim nossas preocupações locais pela melhoria do curso, tratadas com frequência em reuniões de colegiado. A questão III questiona sobre o papel do PRC em nosso agir docente para a formação. Novamente, as respostas se

assemelharam para um sentido positivo. Porém avalio que, efetivamente em relação ao Programa, as visões das participantes referiram-se à abertura dada para que pensássemos as políticas e fizéssemos adaptações coerentes e apropriadas com a nossa realidade. As questões IV e V solicitaram termos-chave e atributos, respectivamente, referentes ao PRC. O quadro 5 sintetiza as semelhanças entre as participantes, não apenas referindo-se à escolha de termos para definir o PRC, como também nas respostas às demais questões.

Para as perguntas I e VI, sintetizei as respostas nos aspectos que as participantes expressaram em comum. Já, para as questões II, III, IV e V, pude selecionar e transcrever as próprias palavras das participantes por se assemelharem tanto em ideias como na escolha de palavras. Particularmente na última linha da tabela (referente às respostas para as questões IV e V, em que foi solicitado simples listagem de substantivos e adjetivos), foi possível agrupar os termos em seis (6) grupos. Para cada grupo, separei palavras semelhantes por linhas.

É possível notar que as participantes praticamente se sobrepõem nas escolhas terminológicas que entendem o PRC como um evento de **equipe** (5ª linha, 1ª sublinha), de **transformação** (5ª linha, 2ª sublinha), de **conflito/criticidade** (5ª linha, 3ª sublinha), **complicado/técnico/contingente** (5ª linha, 4ª e 5ª sublinhas) e **instigante** (5ª linha, 6ª sublinha).

Quadro 5 – Semelhanças entre as participantes por questão do instrumento Questionário Final

| Questões | Cora | Della | Emma | Faye |
|---|---|---|---|--|
| I – Relação Reestruturação Curricular e PRC | Reestruturar não coincide necessariamente com o PRC (L. 4075-4125) | | | |
| II - Papel da reestruturação curricular em andamento (L. 4127-4193) | <i>Melhoria contínua do curso</i> | <i>Melhoria do curso e alinhamento flexível a políticas</i> | <i>Melhoria contínua do curso</i> | <i>Melhoria contínua do curso</i> |
| III – Visão das participantes sobre sua relação com o PRC | <i>“Acredito, como Ball, que o programa nos empoderou a pensar por nós mesmas, a tirar nossas próprias conclusões” (L. 4200-4201)</i> | <i>“Uma busca de transformação que valorize meu fazer profissional e as condições e possibilidades de aprendizado ao futuro professor” (L. 4205-4208)</i> | <i>“Todo processo nos faz pensar e refletir criticamente sobre o curso” (L. 4221)</i> | <i>“Expansão das ideias e do pensamento (crítico) sobre o curso” (L. 4225-4226).</i> |
| VI – Sobre desenvolvimento teórico pela participação no PRC | O PRC proporcionou reforço/ampliação de concepções do que propriamente modificação destas. (L. 4247-4334) | | | |
| IV e V – Termos-chave e atributos ao PRC (L. 4235-4245) | Trabalho conjunto | Colaborativo | Esforço coletivo | Diálogo <i>Consenso</i> |
| | <i>Inovação</i> | <i>Mudança</i> | <i>Mudanças</i> | -- |
| | <i>Discussão Reflexão; Análise Ponderação</i> | <i>Flexibilização Conflituoso</i> | <i>Questionamentos Resistência Criatividade Conflitante</i> | <i>Análise Reflexão Discordância Crítico</i> |
| | <i>Longo</i> | <i>Reuniões Carga horária Técnico</i> | <i>Burocracias Burocrático Prescritivo</i> | <i>Cansativo</i> |
| | <i>Árduo</i> | <i>Contingente</i> | <i>Difícil</i> | <i>Dúvida Duvidoso</i> |
| | -- | <i>Motivador</i> | -- | <i>Desafiador</i> |

Fonte: A autora

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta seção de metodologia subdivide-se em quatro subseções. A primeira trata da natureza da pesquisa, ou seja, uma breve explanação filosófica sobre os princípios que me orientam como pesquisadora. A segunda apresenta princípios éticos em pesquisas com seres humanos. De certo modo, acredito que poderia constar como parte da primeira subseção, contudo, o destaque que este assunto vem sendo tratado no âmbito científico me fez optar por abrir um item a tratar unicamente das questões de ética em pesquisa. A terceira subseção traz aspectos relacionados aos dados do estudo e, na última, discorro sobre o percurso da análise e tratamento desses dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Ao lidar com os meios pelos quais essas filosofias [Interpretativismo, Hermenêutica e Construcionismo Social] estruturam nossos esforços para entender o sentido do ‘fazer’ pesquisa qualitativa, não enfrentamos propriamente escolhas quanto ao melhor termo a ser utilizado. Mais que isso, confrontamo-nos com escolhas sobre como cada um de nós deseja experienciar o ser pesquisador social. (SCHWANDT, 2003, p. 219-220, tradução minha)¹²

As palavras do autor sugerem que desenvolver pesquisa qualitativa é optar por um modo de vida como pesquisador, e não simplesmente uma questão de rotulagem. Disto, entendo que a opção feita deva estar de acordo com meus valores e visões de pesquisadora acerca do processo de aquisição do conhecimento e de como conceber esse conhecimento. Por conseguinte, vislumbro que efeitos da autenticidade de uma opção corrobore a coerência e consistência do trabalho de pesquisa.

No âmbito das Ciências Sociais, Lincoln e Guba (2003) definem axiologia retomando seu conceito histórico como ramo da filosofia que aborda questões éticas, estéticas e religiosas. Complementarmente, os autores revisam este sentido e posicionam questões axiológicas – segundo eles, termo mais correto para

¹² In wrestling with the ways in which these philosophies [Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism] structure our efforts to understand what it means “to do” qualitative inquiry, what we face is not a choice of which label best suits us. Rather, we are confronted with choices about how each of us want to live the life of a social inquirer. (SCHWANDT, 2003, p. 219-220).

valores (LINCOLN; GUBA, 2003, p. 265) – como base de distinção entre paradigmas convencionais positivistas e os modelos interpretativos pós-críticos. Neste sentido, sugerem:

[o termo] 'axiologia' deveria ser agrupado com 'crenças básicas'. Em *Naturalistic Inquiry* (Guba & Lincoln, 1985), cobrimos algumas das formas pelas quais valores contribuem ao processo de pesquisa: escolha do problema, escolha de paradigma a guiar o problema, escolha de referencial teórico, escolhas sobre geração de dados e métodos de análise, escolha de contexto, tratamento de valores preexistentes no contexto, e escolha de formas de apresentação de resultados. (LINCOLN; GUBA, 2003, p. 265).

Assim, apresento aspectos axiológicos de minhas relações sem, no entanto, estabelecer com o leitor o compromisso pretencioso de afirmar, com clareza, total autoconsciência de tais relações, visto que enuncio da posição de engajada, qual seja, na visão de Schwandt (2003, p. 322):

[A] noção de engajamento implica em mais do que proferir um posicionamento ou simplesmente inventariar de onde se fala em relação ao que está sendo interpretado. Engajamento significa arriscar seu próprio posicionamento ao **reconhecer a experiência transitória de viver entre o familiar e o estranho** (vide Kerdeman, 1998). (Tradução minha¹³; grifos nossos).

3.1.1 Da Familiaridade

Ao optar por desenvolver pesquisa doutoral em currículo, fi-lo por razões de ordem pessoal-profissional (*viz.* **Introdução**). Havia participado do processo de planejamento e implantação do Curso de Letras Inglês na Instituição Estadual de Ensino Superior (IEES) em que atuo, fui nomeada como primeira coordenadora, o curso passou pelo reconhecimento e, pouco antes disso, a IEES instalara Programa de Reestruturação Curricular, sobre o qual coloquei grandes expectativas. O doutorado representava para mim aquisição e aprofundamento de conhecimentos em currículo e formação de professores de línguas que

¹³ [The] notion of engagement entails more than a confession of positionality or simply inventorying 'where one stands' relative to that which is being interpreted. Engagement means risking one's stance and acknowledging the ongoing liminal experience of living between familiarity and strangeness (see Kerdeman, 1998). (SCHWANDT, 2003, p. 322).

oportunizassem, em meu retorno ou ao término da pós-graduação, atuação profissional nesse contexto com maior respaldo acadêmico e, portanto, mais eficaz.

Ante à restrição de tempo, imposta não apenas pelo Programa de Pós-Graduação, mas, sobretudo, por ter-me sido concedida licença integral de capacitação pela IEES em que atuo, optei por perspectivar o estudo curricular pelas visões das subjetividades docentes que conduzem o curso de língua inglesa (eu mesma e demais colegas com cargo estável de docência no curso), inseridas, inevitavelmente, no mesmo contexto de reestruturação curricular. Esperava obter compreensão mais aprofundada das concepções curriculares de cada uma de nós, confrontá-las com políticas que norteiam a reestruturação na IEES, atualizar-me e posicionar-me frente a perspectivas curriculares na academia, por acreditar que fortaleceriam (ampliariam) meu poder de ação profissional-educacional no contexto de formação.

Por meio dessa retomada de minha motivação inicial, pretendo tecer reflexões sobre minha concepção de conhecimento e a relação que estabeleço entre este e minha realidade de trabalho e estudos (ontologia-epistemologia). Trata-se de um empenho em conscientizar-me sobre controvérsias paradigmáticas que procurei dirimir ao longo de meu pesquisar.

Controvérsias paradigmáticas são abordadas por Lincoln e Guba (2003) no sentido de evidenciar forte tendência de transição paradigmática nas Ciências Sociais, que representam distanciamento de paradigmas tradicionais positivistas em direção a modelos mais subjetivos, chamados interpretativos ou modernos. Esta subjetividade emerge em diversos aspectos envolvidos no processo de pesquisa. No quadro 6, apresento síntese destes aspectos, de acordo com Lincoln e Guba (2003).

Quadro 6 – Síntese dos principais aspectos que distanciam paradigmas interpretativos dos convencionais/tradicionais/positivistas

| Aspectos destacados | Paradigmas convencionais | Paradigmas Interpretativos |
|--|---|--|
| Axiologia | Conhecimento proposicional do mundo é um fim em si mesmo e intrinsecamente válido. | Conhecimento proposicional, transitório ou de natureza prática, valores de emancipação ou equilíbrio de autonomia, cooperação e hierarquia em uma dada cultura são fim em si mesmos e intrinsecamente válidos. |
| Acomodação e Comensurabilidade | Comensuráveis (permitem combinação de técnicas e métodos de pesquisa entre si). | Incomensuráveis (permitem combinação de técnicas e métodos de pesquisa entre si). |
| Ação | Elementos de subjetividade representam risco à validade e objetividade do estudo. | Emancipatória, de transformação social; pretende ação (política) dos participantes de pesquisa para fins de validade do estudo. |
| Controle | Nas mãos do pesquisador. | Frequentemente retorna à comunidade/participantes; partilhado entre pesquisador e participantes; partilhado em níveis variados. |
| Relação entre fundamentos de verdade e conhecimento | Equivalentes (o conhecimento tem valor de verdade – fundacionalista). | Distanciamentos da equivalência em níveis variados (conhecimento fundacionalista com crítica social, conhecimento antifundacionalista ou conhecimento não fundacionalista). |
| Validade e rigor¹⁴ | Tradicionais, positivistas (rigor, validade interna e externa, confiabilidade, objetividade). | Estimulada pela ação emancipatória de transformação social; validade interna determinada pela comunidade ou participantes de pesquisa; dentre outras. |
| Voz, reflexividade e representação textual | Predomina a voz do pesquisador; reflexividade sobre objetividade; representação textual não-problematizada equivalente à representação do real. | Vozes partilhadas com participantes de pesquisa que, por vezes, são dominantes à do pesquisador. Reflexividade e representação social problematizadas e subjetivas. |

Fonte: Adaptado de Lincoln e Guba (2003, p. 261-263).

No caso deste estudo, tenho segurança em afirmar que tomo como ponto de partida a materialidade de questões de práxis do trabalho do formador de professores de língua inglesa, por estar envolvida e integrar tal práxis. Entendo este ponto de partida como já distanciado de paradigmas tradicionais centrados em bases de conhecimentos proposicionais e generalizáveis. Dentre minhas bases para

¹⁴ Lincoln e Guba (2003) asseveram que questões de validade precisam ser abordadas em pesquisa, como se esta noção fosse inerente ao próprio conceito de pesquisa ou do fazer científico social. Os autores argumentam com exemplos de questionamentos do pesquisador a si mesmo: “Are these findings sufficiently authentic (isomorphic to some reality, trustworthy, related to the way others construct their social worlds) that I may trust myself in acting on their implications? [...] Would I feel sufficiently secure about these findings to construct social policy or legislation based on them?” (LINCOLN; GUBA, 2003, p. 274).

desenvolver pesquisa curricular, estão as experiências da coletividade do Curso de Letras Inglês e o objetivo de interferir de modo positivo na realidade em que atuo. No entanto, reconheço em minhas visões certo individualismo e idealização sobre o conhecimento e que minhas ideias sobre sua construção partem de princípios ingênuos e não-problematizados, portanto de raízes positivistas, qual seja, de que é preciso buscar “lá fora”, internalizar/incorporar (tomar o conhecimento para mim) e, de posse deste, realizar coisas ao retornar à prática. Quanto a isto, pude perceber que 1) o próprio pesquisar trata-se de um processo que (re)constitui visões sobre conhecimento, sobre realidade e suas relações, e 2) meu pesquisar, por si só, constituiu-se em ação e em transformação, sobretudo no/do próprio pesquisador e de seu contexto de práxis, em meu caso, o Programa de Reestruturação Curricular da PROGRAD, no qual estive envolvida e percebendo que minha participação, muitas vezes se intensificava, fundada em meus estudos para a pesquisa. Em suma, cheguei à percepção de que é o próprio processo de pesquisa sobre práxis, estando inserida nesta como integrante, que promove uma ação de conhecimento e de transformação.

3.1.2 Da Estranheza e do Interstício Transitório

Nas idas e vindas de aulas e orientações na pós-graduação e de contato com o contexto profissional para o processo de geração de dados; entre (re)leituras, discussões, fichamentos, resenhas, em que me (re)encontrei com termos que julgava familiares, tais como pesquisa, ética, interatividade, sala de aula, língua, ensino-aprendizagem, criticidade, relações de poder, currículo, entre outros, envolvi-me com um embate de (re)significações.

Retomando Lincoln e Guba, sintetizados anteriormente no quadro 6, entendo estas últimas reflexões e considerações como sendo mais subjetivas e centradas em questões de validade interna, por serem relativas a paradigmas interpretativos.

Para ir adiante com mais clareza acerca das perspectivas filosóficas, digamos, menos positivistas, fundamento-me em estudo de Schwandt (2003). Em empreitada admirável, na tentativa de apresentar panorama geral da pesquisa qualitativa nas ciências sociais a partir dos anos 1970, o autor limita seu foco a três das filosofias que, segundo conta, são vastamente referidas na literatura de metodologia qualitativa, quais sejam, o Interpretativismo, a Hermenêutica Filosófica

e o Construcionismo Social, dedicando-se a explicar aproximações e divergências entre elas. O autor revela que “[...] muitos pesquisadores da atualidade encaram as teorias sociais como lócus de experimentação com metodologias empíricas e estratégias textuais inspiradas pelo pensamento pós-moderno e pós-estrutural¹⁵” (SCHWANDT, 2003, p. 294, tradução minha). Dos tênues aspectos abordados que separam as filosofias, Schwandt (2003, p. 294, tradução minha) destaca que cada uma delas “[...] compreende diferentes perspectivas sobre objetivos e prática de compreensão da ação humana, diferentes compromissos éticos e diferentes instâncias sobre questões metodológicas e epistemológicas de representação, validade, objetividade e assim por diante”. Apenas por restrições de espaço, esforço-me em resumir as ideias que considere de maior relevância à minha experiência de pesquisa em particular; mas tomo o cuidado de ressaltar que esta síntese não faz jus à riqueza de sentidos que o texto possibilita ao leitor interessado em metodologia de pesquisa qualitativa. Organizei, no quadro 7, questões que aproximam e distanciam as perspectivas abordadas.

Uma vez que julgo minha pesquisa coerente com princípios distanciados do objetivismo positivista e pautada nas considerações de Schwandt (2003), retorno à minha experiência de pesquisa, em especial a de representação textual, ou seja, a redação/produção do texto desta tese. Neste processo, vi-me instigada a retomar conceitos, como processos de produção e interpretação, e ressignificá-los, aproximando-me das epistemologias hermenêutica e construcionista social, em que o processo de interpretar coincide com o próprio conhecimento, ou seja, quando (re)significo, entendo, conheço.

¹⁵ Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 26-28) discorrem brevemente sobre estas duas perspectivas (e também a pós-positivista) e afirmam que, em suas particularidades fundamentais, estas correntes de pensamento emergem, por exemplo, em oposição à impessoalidade positivista (pós-positivismo), em favor da multiplicidade de significados e interpretações do “real” (pós-moderno) ou no sentido de superar a visão estrutural-funcionalista que entente a sociedade como sistemas (pós-estruturalismo).

Quadro 7 – Síntese dos principais aspectos de perspectivas filosóficas que se distanciam das convencionais/tradicionais/positivistas

| INTERPRETATIVISMO E HERMENÊUTICA FILOSÓFICA | | | |
|---|---|---|---|
| Abrangem quatro diferentes formas de apreensão da noção de <i>Verstehen</i> – termo abrangente da língua alemã (em português, sugestões de termos próximos são compreensão/entendimento/significado). As três primeiras consistem em aspectos que se complementam; a quarta apresenta-se como objeção, chegando a ser considerada perspectiva à parte do Interpretativismo. | | | |
| Identificação enfática | <i>Sociologia fenomenológica</i> | <i>Jogos de linguagem</i> | <i>Hermenêutica Filosófica</i> |
| O pesquisador julga-se capaz de captar a consciência subjetiva dos participantes de pesquisa ou da comunidade e os sentidos em suas ações. | O pesquisador faz uso de duas ferramentas principais para apreender o coletivo (o dia a dia de sua realidade social) – a indexicalidade (enunciados dependentes de contextos particulares para significar) e a reflexividade (relativa a atos de fala). | Relativos ao sistema linguístico que “dá vida” aos atos de fala. | 1) Contesta a questão dos jogos de linguagem. <i>Verstehen</i> não é resultado de um processo de interpretação, mas coincide com este: <i>Verstehen</i> é interpretar. 2) Nesse processo, é inevitável a interferência de valores na produção da pesquisa: “eles moldam o que somos e como compreendemos o mundo” (SCHWANDT, 2003, p. 301, tradução minha), ou seja, <i>Verstehen</i> requer engajamento dos valores e tradições de quem compreende. 3) <i>Verstehen</i> constitui-se com base em negociação de sentidos; não é simplesmente descoberto, mas uma questão de consenso; não há interpretação correta, mas diferentes dependendo de horizontes diferentes ou diferentes questionamentos que aprendemos a colocar (p. 303). 4) <i>Verstehen</i> é existencial – experiência de vida (de pesquisa). |
| HERMENÊUTICA FILOSÓFICA | | CONSTRUCIONISMO SOCIAL | |
| Oposição ao realismo ingênuo e objetivista que busca por interpretações corretas. | | | |
| <i>Verstehen</i> consiste no processo de negociações e consensos; | | <i>Verstehen</i> são construções, são reuniões de sentidos edificados. | |
| Considera que haja uma verdade na ação interpretativa emergente de práticas reais de interpretação (p. 307). | | Veemente oposição (apenas no Construcionismo forte) à existência de “verdades” em atos interpretativos. | |

Fonte: Baseado em Schwandt (2003).

Além disso, a respeito dos poderes do pesquisador, meu posicionamento era o de que estar no papel de pesquisadora participante correspondia vantagem que conferia legitimidade à minha pesquisa, qual seja, a de poder oferecer “visão de dentro”, sobretudo devido a uma possibilidade de ser mais fiel ao contexto. Sob esta perspectiva, subentende-se, atribuo-me os poderes de um etnógrafo ou fenomenólogo que busca representar/desvelar uma realidade como se, de fato, existisse tal realidade a ser “descoberta”. Prima-se por certo rigor e objetividade na representação textual do pesquisador, o qual busca anular-se em sua subjetividade e circunscrever-se ao olhar da comunidade ou do(s) participante(s) de pesquisa. Por acreditar nos princípios da etnografia, considerei que a coincidência, em minha pesquisa, do “eu” pesquisadora e do “eu” participante, poderia significar um problema e pensei em separá-los: abriria mão de participar do processo de reestruturação e faria acompanhamento como observadora/pesquisadora. Voltei atrás nesse pensamento, ao refletir sobre princípios da Hermenêutica Filosófica, sendo um dos quais a consideração de que não é possível ao pesquisador despir-se de seus filtros em quaisquer dessas condições enunciativas, visto serem estes filtros pré-condições ao entendimento. Sobre a Hermenêutica Filosófica, Schwandt (2003, p. 302) explana:

[...] a compreensão não é uma questão de colocar de lado, encapsular, gerenciar ou perseguir determinado ponto de vista, pré-julgamentos, influências ou preconceitos. Ao contrário, entendimento requer engajamento de valores e tradições de quem compreende [...] O fato de “pertencermos” a tradições e que tradição em certo sentido governa interpretação não quer dizer que nós meramente reencenamos a interferência de nossa tradição ao interpretar. Apesar de concepções, preconceitos e julgamentos sugerirem os conceitos iniciais a que o intérprete recorre para compreender um objeto ou outra pessoa, o intérprete arrisca tais concepções ao encontro com o que há de ser interpretado/compreendido.

Disto entendo que tal posicionamento garante maior independência ao pesquisador (ou pesquisador-participante) para usufruir da fluidez da língua e seu imenso potencial para significação na negociação de sentidos junto ao grupo de participantes, ao invés de embrenhar-se em busca ingênua sobre o que corresponde à verdade. E assim, optei por manter-me no papel de pesquisadora-participante.

Outra questão epistemológico-ontológica que considero importante abordar é a relação entre participante-pesquisadora e demais participantes. Quanto a isto, assumo posicionamento construcionista social, por entender que o grupo de

docentes-formadoras, embora venha a convergir em determinados aspectos, também apresenta divergências entre si, as quais cabe ao pesquisador evidenciar, e não ocultar/apagar. Ainda, por participarem em um mesmo contexto, o qual exige tomadas de decisão e articulações para ação com prazos determinados, apresenta-se em constante construção e edificação de sentidos e interpretações. Nesse processo, ocorre que visões individuais sejam suprimidas em prol de uma maioria ou por razões de poder. Nesta pesquisa, a intenção foi a de evidenciar tanto as divergências quando as decisões finais, por entender que ambas corroboram no sentido de fazer ver um processo e não simplesmente o que resulta deste.

Ao encerrar esta subseção que pretendeu introduzir pressupostos teórico-metodológicos, posso afirmar que meu esforço, ao redigir esta tese, centra-se no sentido de me manter coerente a este princípio sócio construcionista. Procurei por certezas fluidas e subjetivas, as quais a transitoriedade do processo de pesquisa me permitiu significar, e dar voz ao que as participantes do grupo puderam significar. Espero ter sido bem-aventurada ao expressar tais significações nos espaços devidos ao longo do relato de pesquisa. A intenção é que as vozes das participantes reproduzidas na tese ajudem compreender cada uma de nós em nossas diferenças e semelhanças, possibilidades e limitações, desejos, conquistas e frustrações, no papel de partícipes na construção curricular conjunta no percurso de formação inicial de professores de inglês.

Assim, encaro “o meu ser pesquisadora”, como instiga Schwandt, citado no início deste subitem, como um esforço para “fazer sentido de”, mas não somente isso. Esforço-me a contribuir com sentidos novos, que corroborem ao já dito, sobretudo na valorização do ambiente local de formação que integro e do que é significativo ao grupo. Todavia tratam-se de contribuições, sem anseios/expectativas de ter ido muito além do que o próprio processo desta pesquisa curricular nos tenha proporcionado no contexto de formação em língua inglesa ao qual pertencemos.

3.2 ÉTICA EM PESQUISA

Inserido em contexto sócio educacional, este estudo, direta e indiretamente, envolve pessoas como participantes que contribuem ao processo geração de dados. Por conseguinte, dedico este subitem a tecer considerações acerca de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. Início com breve histórico e

panorama geral sobre o assunto para, em seguida, voltar o olhar à discussão de particularidades éticas que se referem a este estudo e em indissociabilidade com epistemologia e ontologia inerentes.

3.2.1 A Ética e as Ciências Sociais e Linguísticas

O conceito de ética em pesquisa envolvendo seres humanos funda-se sobre “a construção e contínuo aprimoramento do princípio da dignidade da pessoa humana [que possui] em seu substrato dor, sofrimento, sangue e morte” (ANDRADE, 2017, p. 19). A tomada de consciência do desrespeito a esse princípio, sobretudo diante de políticas totalitaristas que incentivavam determinadas práticas, tais como os métodos nazistas de experimentos em seres humanos e a eugenia, as quais culminaram, após a Segunda Grande Guerra, em movimento mundial com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), sua Declaração Universal dos Direitos Humanos e subsequentes, das quais o Brasil figura como signatário. No âmbito da pesquisa, é a Declaração de Helsinque (ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL, 2000) que reúne o conjunto de princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos – redigida pela Associação Médica Mundial em 1964 (e emendada pela 29ª Assembleia Médica Mundial de Tóquio, Japão, outubro de 1975; 35ª Assembleia Médica Mundial de Veneza, Itália, outubro de 1983; 41ª Assembleia Médica Mundial de Hong Kong, setembro de 1989; 48ª Assembleia Geral de Somerset-West, África do Sul, outubro de 1996 e a 52ª Assembleia Geral de Edimburgo, Escócia, outubro de 2000). Andrade (2017) entende que, apesar da não-validade jurídica absoluta de tais declarações na legislação nacional, estes documentos têm caráter orientador e pedagógico “[...] para que a própria sociedade, por meio de seus diferentes entes e documentos, possa proteger os participantes das pesquisas que alavancam todas as áreas do conhecimento” (ANDRADE, 2017, p. 23).

Além de signatário das Declarações resultantes das Assembleias da ONU, o Brasil, segundo o mesmo autor, possui literatura significativa em Bioética – campo de pesquisa que investiga as condições necessárias para uma administração responsável da vida humana, animal e ambiental – e histórico de resoluções que regularam e regulam a criação de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) em universidades do país (CNS nº 1/1988, CNS nº 196/1996 e CNS nº 466/2012). Hoje, no Brasil, todos os CEPs são vinculados ao Ministério da Saúde e ao Conselho

Nacional de Saúde. Os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos e submetidos por meio da plataforma Brasil ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa são registrados e encaminhados aos respectivos CEP para análise e parecer. Na visão da Prof.^a Dr.^a Alexandrina Cardelli (apud ANDRADE, 2017, pós-fácio), atual coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), a função dos integrantes dos CEP é desafiadora:

A possibilidade de análise ética por um conselho transdisciplinar e multiprofissional procura garantir o respeito às propostas dos pesquisadores, sem, no entanto, perder o foco principal de nossa prática que é a proteção do participante de pesquisa. A pesquisa não é neutra e é exatamente neste fio tênue que passa a existir, entre a proposta de estudo do pesquisador e seu objeto de análise, a necessidade da análise ética, realizada por meio da emissão de parecer, devidamente justificado, sempre orientado, dentre outros, pelos princípios de impessoalidade, transparência, razoabilidade, proporcionalidade e eficiência, dentro dos prazos estabelecidos na norma operacional CNS nº 001/2013. (CARDELLI, apud ANDRADE, 2017, p. 147).

Com base em pesquisa com dados quantitativos do CEP/UEL, Andrade (2017) corrobora a literatura que demonstra a preocupação histórica com aspectos éticos na pesquisa com seres humanos estreitamente vinculada à área da saúde. No entanto, sua análise dos 1.671 pareceres emitidos pelo CEP/UEL, entre os anos de 2009 a 2014, também evidencia, nesse contexto, “[...] paulatino incremento [ainda que baixo] de protocolos de pesquisa oriundos da área de ciências humanas e sociais”. (ANDRADE, 2017, p.136).

Nas ciências sociais e estudos da linguagem, discussões sobre ética em pesquisa estão em pauta e ganham corpo, sobretudo na direção das perspectivas críticas. Cameron *et al.* (1994) argumentam acerca das relações entre pesquisador e pesquisado(s), advogando por um tipo de pesquisa que chamam de empoderamento. Esta pretende opor-se ao modelo de pesquisa positivista, qualificada como objetiva, desinteressada e não-interativa em relação aos seres humanos que, por ventura, são envolvidos no papel de pesquisados. As autoras argumentam que valores éticos são transgredidos pelo pesquisador em relação ao(s) pesquisado(s), sobretudo pela relação assimétrica de poderes conferidos ao pesquisador. Assim, a pesquisa de empoderamento 1) visa à partilha de poderes em que pesquisador ocupa posição de cooperação ativa, expondo aos participantes seus objetivos, pressupostos e procedimentos; 2) pressupõe que pesquisador e participantes têm a propriedade dos

dados e se beneficiam dos resultados da pesquisa; 3) o pesquisador leva em consideração/valoriza a agenda e a voz dos participantes.

Na mesma perspectiva da ética de empoderamento, está o estudo desenvolvido por Reis e Egido (2017, p. 228), pautado no conceito de dignidade da deontologia kantiana – a qual “[...] postula que o agir ético é aquele que pode se tornar uma lei universal [ou seja] a ação é ética se ela puder ser praticada por todos”, defendendo que “[...] relatos de pesquisa explicitem as razões para desvios de práticas de pesquisa sob regras deontológicas”. Sugerem, ainda, que benefícios ao(s) participante(s) refiram-se “à consideração dos pesquisadores em oferecer, aos pesquisados, visões alternativas às crenças, atitudes e comportamentos destes como forma de compartilhar conhecimento” (REIS; EGIDO, 2017, p. 230, 232).

Nestas bases, os autores apresentam relato parcial de estudo que considera questões de voz, espaço e poder ao examinar o corpo de pesquisas produzidas por egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL). O objetivo foi conhecer epistemologias e ontologias explicitadas nas dissertações e teses desse contexto. Os resultados evidenciaram lacunas: “Nos estudos disponíveis em PDF na página eletrônica do Programa, constata-se que epistemologia e ontologia são termos raros” (REIS; EGIDO, 2017, p. 227). Apesar de reconhecerem que a falta de explicitação de tais conceitos não impede inferências com base em características dadas, concluíram que cada estudo foi produzido sob um conjunto de princípios não necessariamente coerentes na caracterização da natureza de cada pesquisa. Argumentam pela coerência de tais princípios, inclusive em relação à ética em pesquisa envolvendo pessoas como participantes.

Em complemento à ética em pesquisa inserida na moldura crítica da postura de empoderamento, apresento o conceito de reciprocidade, sugerido por Maiter *et al.* (2008). Este vem ao encontro da ideia de benefício ao participante, entretanto trata-se de um benefício ampliado, não restrito aos resultados que retornam ao participante, mas que envolve a relação entre pesquisador e participante ao longo do processo da pesquisa. Maiter *et al.* (2008) derivam de estudo mais amplo, conduzido na área de saúde mental, por meio de pesquisa-ação participatória. Neste, os autores têm por objetivo 1) oferecer *insights* emergentes de tentativas de estabelecer relações recíprocas com membros da comunidade participante e 2) discutir como estas relações contribuíram a uma prática ética de pesquisa-ação.

Conceituam reciprocidade como forma personalizada de troca entre pessoas com vínculo social, na qual há expectativa de retorno, e é neste retorno que o vínculo pode ser fortalecido (MAITER *et al.*, 2008, p. 307-308). Fundamentados por literatura da área das ciências sociais e antropológicas, enfatizam que o simples fato do uso da honestidade por parte do pesquisador na construção de relações com participantes de pesquisa pode ser considerado um tipo de reciprocidade. Além disso, os pesquisadores justificam a necessidade de vínculos de reciprocidade não unicamente para questões de ética em pesquisa, mas porque “[...] negociar prioridades e aprender sobre o que os participantes do estudo esperam obter de sua cooperação com a pesquisa pode revelar conhecimento valioso” (MAITER *et al.*, 2008, p. 308).

Julgo o conceito de reciprocidade particularmente válido ao abordar ética neste estudo. Considerando que as participantes não se enquadram em grupos ou comunidades vulneráveis (ou seja, crianças, pessoas de baixo poder aquisitivo, ou com problemas de saúde mental, minorias étnicas, entre outras) e considerando que, no contexto do curso, entre as quatro participantes, não há relação marcadamente hierárquica¹⁶, entendo que a forma de ética que constituiu maior desafio para mim foi no sentido de dirimir relações de poder que, por vezes, estão implicadas entre participante-pesquisadora e as demais participantes e a busca ou o esforço em estabelecer reciprocidade entre nós.

Diante destes pressupostos, o subitem 3.2.2 aborda opções voltadas à postura ética e a atitudes que, no percurso da pesquisa, avaliei como tomada de consciência ética em relação à reciprocidade.

3.2.2 Em Busca de Coerência Epistemológico-Metodológico-Ética

Como já mencionado, a instalação dos CEPs envolvendo seres humanos tornou compulsória a submissão de projetos de pesquisa com participantes aos trâmites da Plataforma Brasil, estando quaisquer tipos de contatos com os participantes condicionados a esta submissão e aprovação prévias do CEP institucional (da IES local). Por esta razão, após meu ingresso no PPGEL, em março

¹⁶ Digo desta forma porque 1^ª) compartilhamos a posição de docentes em cargo efetivo ao mesmo curso de Letras Inglês e 2^ª) a vigência da pesquisa abrangeu duas gestões de coordenação de curso e, assim, duas de nós ocuparam o cargo, cada qual a seu tempo; contudo, a postura democrática, a cordialidade e a ética de gestão compartilhada e colaborativa amenizaram distanciamentos por hierarquia.

de 2016, pude iniciar a geração de dados apenas em meados de setembro. Apesar de estar com os instrumentos preparados e testados e TCLE redigido desde junho/2016, não me foi permitido iniciar esta fase sem que o projeto fosse submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da UEL em Pesquisas envolvendo seres humanos (CEP-UEL). O quadro 8 apresenta o projeto desta pesquisa registrado na Plataforma, bem como os trâmites de documentos que enviei, os que me foram solicitados e as datas de envio, recebimento e de emissão de pareceres. O projeto (bem como uma proposta de Emenda que precisei enviar mais tarde solicitando permissão para complementar meus dados), como mostra a Figura, demoraram mais de 30 dias para serem aprovados (13/08 a 16/09 de 2016 para o projeto e 18/5 a 22/06 de 2018 para a emenda). Em termos mais específicos, para solicitar assinatura dos TCLEs aos participantes e iniciar a geração dos meus dados, precisei submeter à Plataforma, além do projeto de pesquisa, declarações de ciência da IEES e do colegiado que as participantes integram, os instrumentos de geração de dados aos quais elas seriam submetidas, dentre outros documentos que me foram solicitados no processo, e aguardar o parecer final do Comitê, com o número de registro de aprovação (CAAE: 58857316.8.0000.5231), sob pena de ter minha pesquisa invalidada pelo CEP.

Quadro 8 – Tramitação do projeto na Plataforma Brasil entre pesquisador e CEP-UEL.

| Apreciação | Data/Hora | Tipo Trâmite | Versão | Perfil | Origem | Destino | Informações |
|------------|------------------------|---------------------------------------|--------|-----------------------|---|---|---|
| PO | 13/08/2016 15:55:56 | Submetido para avaliação do CEP | 1 | Pesquisador Principal | PESQUISADOR | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 15/08/2016 09:21:11 | Rejeição do PP | 1 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | PESQUISADOR | Prezado(a) pesquisador(a) para dar continuidade naVer mais >> |
| PO | 16/08/2016 18:07:24 | Submetido para avaliação do CEP | 1 | Pesquisador Principal | PESQUISADOR | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 17/08/2016 10:41:09 | Rejeição do PP | 1 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | PESQUISADOR | Prezado pesquisador o TCLE enviado ainda está com Ver mais >> |
| PO | 17/08/2016 20:07:21 | Submetido para avaliação do CEP | 1 | Pesquisador Principal | PESQUISADOR | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 18/08/2016 09:22:38 | Aceitação do PP | 1 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 18/08/2016 09:23:08 | Indicação de Relatoria | 1 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 18/08/2016 11:46:27 | Confirmação de Indicação de Relatoria | 1 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 05/09/2016 19:31:16 | Aceitação de Elaboração de Relatoria | 1 | Membro do CEP | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 12/09/2016 17:53:59 | Parecer do relator emitido | 1 | Membro do CEP | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| PO | 16/09/2016 10:09:01 | Parecer do colegiado emitido | 1 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |

Continua...

Continuação

| Apreciação | Data/Hora | Tipo Trâmite | Versão | Perfil | Origem | Destino | Informações |
|-------------------|------------------------|---------------------------------------|---------------|-----------------------|---|---|--------------------|
| PO | 16/09/2016 10:12:45 | Parecer liberado | 1 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | PESQUISADOR | |
| E1 | 18/05/2018 21:50:04 | Submetido para avaliação do CEP | 2 | Pesquisador Principal | PESQUISADOR | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 21/05/2018 09:43:19 | Aceitação do PP | 2 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 21/05/2018 09:44:02 | Indicação de Relatoria | 2 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 24/05/2018 15:25:54 | Confirmação de Indicação de Relatoria | 2 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 24/05/2018 22:58:54 | Aceitação de Elaboração de Relatoria | 2 | Membro do CEP | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 29/05/2018 16:29:17 | Parecer do relator emitido | 2 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 29/05/2018 16:36:47 | Parecer do colegiado emitido | 2 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 29/05/2018 16:37:35 | Parecer liberado | 2 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | PESQUISADOR | |
| E1 | 11/06/2018 11:28:46 | Submetido para avaliação do CEP | 3 | Pesquisador Principal | PESQUISADOR | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 12/06/2018 08:46:38 | Aceitação do PP | 3 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |

Continua...

| | | | | | | | Conclusão |
|------------|------------------------|---------------------------------------|--------|-------------|---|---|-------------|
| Apreciação | Data/Hora | Tipo Trâmite | Versão | Perfil | Origem | Destino | Informações |
| E1 | 12/06/2018 08:57:48 | Indicação de Relatoria | 3 | Secretária | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 13/06/2018 09:33:18 | Confirmação de Indicação de Relatoria | 3 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 22/06/2018 08:59:58 | Aceitação de Elaboração de Relatoria | 3 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 22/06/2018 09:03:58 | Parecer do relator emitido | 3 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 22/06/2018 09:05:23 | Parecer do colegiado emitido | 3 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | Universidade Estadual de Londrina - UEL | |
| E1 | 22/06/2018 09:05:55 | Parecer liberado | 3 | Coordenador | Universidade Estadual de Londrina - UEL | PESQUISADOR | |

Fonte: Plataforma Brasil (2018).

Após este ato de formalização com os compromissos éticos de minha pesquisa junto às participantes e diante da literatura apresentada sobre a atual concepção de ética em pesquisa a qual adoto, segue relato de minhas opções para minimizar relações assimétricas entre as participantes:

Geração de dados por meio de discussões: Parte dos dados foram gerados por meio de discussões em grupo (em vez de entrevistas, por exemplo): o fato de pertencermos ao mesmo contexto de trabalho, adeptos a áreas afins propiciou maior naturalidade e fluidez na participação e na expressão das ideias. De outra forma, a opção por entrevista, além de dificultar minha participação, daria maior ênfase à posição desigual (possivelmente intimidadora) da pesquisadora em relação às participantes.

Uso de TCLE e questões de sigilo: Ofereci esclarecimentos às participantes no ato do convite para contribuir com a pesquisa, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Dentre os esclarecimentos, por exemplo, destaquei que a preservação da identidade dos participantes poderia ser comprometida, considerando que minha identidade, como membro do corpo docente participante e pesquisadora, estaria evidenciada. Assim, comprometi-me a utilizar pseudônimos e enfatizei que a participação de cada uma seria voluntária, permitindo seu desligamento a qualquer momento da realização da pesquisa e supressão de quaisquer referências à sua pessoa no texto da tese. Felizmente, tudo correu bem e nada disto foi necessário.

Partilha da posse dos dados: Ainda no sentido de partilhar poderes e minimizar desigualdades de relações, informei pessoalmente e documentei (no TCLE) que os dados gerados por interesse desta pesquisa (relatos escritos e gravações das discussões em grupo) seriam arquivados, e assim foi feito, com cópia a cada participante, as quais, de posse do material, poderão fazer uso para seus interesses profissionais particulares de ensino e pesquisa, conforme julgarem relevantes.

Retorno de resultados às instâncias participantes: Comprometi-me, enquanto pesquisadora, com as participantes e as instâncias interessadas da IEES coparticipante (em particular, a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD), via Declaração emitida pela IEES ao Comitê de Ética da UEL, em realizar devolutiva dos resultados e conclusões desta pesquisa, para sua ciência e possível aproveitamento.

3.3 DADOS DE PESQUISA

Nesta subseção, esclareço aspectos dos dados que me respaldaram nesta tese. Considero importante destacar e discorrer, primeiramente, sobre os tipos de dados, os procedimentos e instrumentos para gerá-los, bem como percalços ao longo do processo analítico que implicou na necessidade de mais dados.

3.3.1 Tipos de Dados

Este estudo envolveu dados de dois tipos: preexistentes e gerados. Os dados preexistentes são de natureza documental. Realizei uma seleção de dados documentais relativos ao PRC (dados secundários) para composição do plano de fundo/contextual, os quais incluem o **Projeto Pedagógico do Curso** de Letras Inglês (PPC) em duas versões: PPC inicial (projeto de abertura do curso), anterior ao credenciamento da universidade e, por conseguinte, ao PRC, e o PPC final, que resultou do PRC; **textos teórico** sugerido para leitura, o qual encerra princípios norteadores do PRC da IEES (texto não publicado, redigido unicamente para os propósitos do Programa, disposto no ANEXO A). Esses dados enriqueceram minhas representações sobre as visões das participantes sobre a reestruturação curricular do curso e das concepções construídas nesse processo.

Os dados gerados incluem repostas a questionários escritos e *e-mails* com eventuais solicitações de esclarecimento por parte da pesquisadora e gravações em áudio de grupos de discussão

3.3.2 Geração de Dados: Instrumentos e Processos

Os instrumentos escolhidos para a geração de dados foram, basicamente, questionários (escritos) e grupos de discussão (gravados em áudio). Enfatizo que, por ser participante de meu estudo, tomei o cuidado de responder ao questionário antes de olhar as respostas das participantes, primeiramente, por questões de pilotagem do instrumento e, segundo, para evitar que a leitura das respostas delas influenciasse as minhas.

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário escrito, o qual convencionei chamar **memorial descritivo** (Apêndice B). Para este, e tendo em vista

as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução da tese, elaborei questões para que cada participante comentasse acerca de seu histórico de formação e atuação profissional, suas concepções norteadoras (linguagem, ensino e aprendizagem e currículo) e suas percepções sobre o contexto profissional em que atuam (inclui o Curso de Letras Inglês e o processo de reestruturação curricular). O memorial contém ainda duas questões que solicitaram às participantes a seleção de imagens que expressassem 1) a relação delas com seu contexto de trabalho e 2) o ideal de cada uma sobre currículo para a formação de professor de inglês.

Meu interesse por geração de imagens está pautado no trabalho de Mannay (2016). A autora destaca o uso de imagens na geração de dados para pesquisa como uma das formas de dar voz aos participantes e diluir relações de poder entre participantes e pesquisadora. Além disso, com base na teoria de representações sociais por meio de ancoragens e objetificações, chamou-me a atenção o enriquecimento das possibilidades de apreensão dessas representações sociais, registrados pela autora, com o uso de narrativas combinadas a imagens. Em suas palavras (MANNAY, 2016, p. 78):

A teoria de representações sociais propõe que indivíduos, grupos sociais e a mídia encenam dois processos no desenvolvimento de representações sociais, ancoragem e objetificação. Ancoragem é um processo que envolve categorização e serve para fazer sentido de algo tecendo ligação com outra esfera familiar de conhecimento. Objetificação envolve a transformação de um conceito abstrato em uma imagem ou objeto tangível; dessa forma, imagens se tornam objetificações de representações sociais e essas objetificações permitem associações como ancoras a outras esferas¹⁷ (Tradução minha).

As objetificações das participantes, ao representarem visualmente relação com contexto de trabalho e visão de currículo, contribuíram para melhor compreensão de visões sobre relação interpessoal profissional e sobre suas epistemologias norteadoras respectivamente.

¹⁷ The theory of social representations proposes that individuals, social groups and the media enact two processes in the development of social representations, anchoring and objectification. Anchoring is a naming process, which involves categorization and serves to make sense of one thing by linking it to another familiar sphere of knowledge. Objectification involves the transformation of an abstract concept into a tangible image or object; in this way, visual images become objectifications of social representations and these objectifications conjure up associations as anchors to other spheres.

Cabe ressaltar, sobre as imagens geradas, que meu objetivo não foi propriamente interpretá-las e analisá-las em si mesmas, e sim utilizá-las, posteriormente, em sessão de grupo de discussão como recurso para construção de sentidos. Mannay (2016) resgata aspectos da Auteur Theory, a qual ressalta exatamente a confrontação participante-imagem (de própria autoria ou reproduzida). A autora argumenta que interpretações não são fixas e as que o pesquisador desenvolve por si só podem silenciar particularidades das construções de sentido dos participantes. Entrevistas, ou discussões (como é o caso desse estudo), podem ser conduzidas não tanto no sentido de construir compreensão dos participantes, mas uma compreensão com o grupo (MANNAY, 2016, p. 65).

O **grupo de discussão** foi o instrumento que utilizei com o propósito de enriquecer os dados gerados via **memorial**, sobretudo no sentido de estimular construções conceituais; também, como já mencionei, o formato do instrumento contribuiu para dirimir relações de poder entre participantes e pesquisadora, bem como para minha participação nas discussões.

Organizei dois encontros que se estenderam por, aproximadamente, 90 minutos cada. Na primeira sessão, a qual chamei de **episódio 1** (justifico tal denominação, a seguir, no subitem 3.4.1, sobre método de análise), optei por apresentar minhas perguntas de pesquisa às participantes como fomento para a primeira sessão de discussão, o que propiciou maior objetividade e relevância aos dados gerados. Outro estímulo que utilizei para as discussões foi projetar as imagens escolhidas pelas participantes para o memorial. Projetadas uma a uma, as participantes iam comentando a respeito de suas escolhas, verbalizando sobre lembranças de momentos em sala de aula e trazendo novamente à tona discussões conduzidas em reuniões de colegiado sobre a reestruturação curricular.

Na segunda sessão de discussão, **episódio 2**, optei por dedicar minha participação a organizar informações em referencial teórico estudado para minha pesquisa. O tema posto em discussão foi “Políticas de reestruturação e a curricularização da extensão”. Esta escolha deveu-se, particularmente, a expressões de dúvida e angústias por parte dos docentes dos Cursos de Letras, tanto em encontros proporcionados por ocasião do PRC, como em nossas reuniões de colegiado. Durante a sessão de discussão, pautei minha fala em citações de autores que discutem o tema, as quais projetei em *slides*. O tema fomentou expressão de visões acerca de políticas e de relações entre ensino, pesquisa e extensão.

3.3.3 Necessidade de Adaptações ao Longo do Processo

No princípio, julguei possível que minhas colegas se envolvessem na pesquisa que desenvolvo exatamente porque todas estávamos, e permanecemos, às voltas com questões de reestruturação curricular. Antes de meu ingresso no doutorado e mesmo durante o afastamento, continuei participando ativamente das atividades que envolviam reestruturação curricular (entre reuniões, discussões e atribuições). Aquele era não apenas meu contexto de trabalho, mas a motivação que me levou ao doutorado. Entendia que a licença capacitação não me desobrigava daquelas atividades, já que o foco da pesquisa são nossas visões atuando nesse contexto de reestruturação.

Ao organizar o processo de geração de dados, senti-me um pouco frustrada ao ouvir falas e perceber olhares que me distinguiam do grupo. Por exemplo: “Só uma curiosidade: essa questão [da reestruturação] a gente não chegou a abordar na nossa última [discussão]...”; “Fica difícil saber o que foi deixado de mencionar, porque eu me lembro vagamente dos pontos que nós comentamos”; “Então, talvez se você expusesse as leituras e a gente achasse que tivesse que comentar alguma coisa (inint.). Porque senão talvez eu vá me repetir naquilo que eu já coloquei, enfim...”. Apesar das falas partirem de uma participante, ficou evidente para mim que meus objetivos não estavam suficientemente claros e alinhados com nossas intenções como um grupo. Ao mesmo tempo em que me imaginava no lugar delas e considerava que, se a pesquisadora não fosse eu, possivelmente, minha atitude não seria diferente.

Contudo, considerei autênticas as discussões arroladas nas sessões de geração de dados no sentido de terem rendido expressão de nossas angústias, preocupações e satisfações com o curso e com o processo de reestruturar. Mas o que, em meu modo de ver, parecia atender às questões de pesquisa, representava, às demais participantes, uma contribuição e uma ajuda ao meu pesquisar, que se davam em interstícios ao longo da correria entre reuniões, atendimento a alunos, preparação de aulas, acompanhamento de estágios, dentre outras – atividades das quais eu estava afastada. Enfim, estar presente nas sessões de pesquisa representava às demais participantes mais um compromisso que era preciso atender. E não algo que contribuía para dirimir as dúvidas ou aliviar atribuições.

Preciso enfatizar que **não** interpretei este incômodo como um tipo de estranheza ou resistência da parte de minhas colegas. Ao contrário, elas sempre

responderam às minhas sugestões e solicitações de agendamento de forma solícita e pronta. Relacionei a inquietação ao fato de os propósitos de pesquisa não estarem coincidindo com os propósitos delas também, já que eu, na posição de pesquisadora, estava organizando uma agenda com elas para os fins de minha pesquisa.

3.3.4 Complementação de Dados

Paralelamente, com base em pré-análise dos dados gerados por meio do memorial e das sessões de discussão, eu havia compreendido a emergência de certas preocupações do grupo que, de certa forma, independiam do Programa de Reestruturação (por exemplo, divergências acerca de conteúdos em disciplinas ministradas, formas de atendimento a uma acadêmica com baixa visão, dentre outras). A partir desta percepção sobre os dados iniciais, decidi completar a geração de dados de forma diferente. Por suposto, esta decisão gerou, antes de mais nada, novo comunicado e trâmites pelo Comitê de Ética para solicitar permissão; processo este que levou em torno de 30 dias para receber aprovação do CEP (conforme relatado em 3.2.2). Após autorizada pelo Comitê e pelas colegas, submeti a elas o que chamei de **questionário final** (Apêndice C), realizado via e-mail. Por meio deste, informei às participantes os resultados parciais da análise. O instrumento, em síntese, pedia pela visão delas a respeito da relação entre o PRC e o processo de reestruturação de nosso Curso, ou seja, entre o PRC e o dia a dia das preocupações e problemas com os quais já vínhamos lidando desde o início, independentemente do PRC. Pedia pela percepção que elas tinham do Programa neste momento final, entre expectativas correspondidas (ou não), entre contribuições para desenvolvimento profissional e do curso (ou não). Vale enfatizar que tomei o cuidado de responder ao questionário antes delas, para evitar que meu olhar analítico, na leitura das respostas delas, interferisse em minhas respostas como participante de pesquisa.

A outra forma que escolhi para complementar os dados foi gravar em áudio uma das reuniões de colegiado que se sucederam, já ao final do Programa (houve mais duas ou três antes de finalizar e entregar o PPC final), a qual me refiro, no Apêndice D, como **episódio 3** (L. 2383). A opção por gravar apenas mais uma sessão se deveu não apenas ao fato de já haver vasto volume de dados, mas porque esta reunião, em particular, fora convocada exclusivamente para a apreciação e deliberação acerca de proposta submetida por Della ao colegiado para a

curricularização da extensão no curso. A reunião ocorreu em março de 2018, quando outra participante da pesquisa iniciava sua gestão como terceira coordenadora do Curso de Letras Inglês. Na proposta para apreciação em pauta, vi possibilidades para reunir dados complementares, mas, desta vez, submetendo-me à agenda já programada por elas. No início da reunião, solicitei aos docentes que se fizeram presentes permissão para gravar em áudio a reunião, mas que preservaria a identidade dos presentes, enfatizando que meu foco seria apenas nas discussões de um único item da pauta (a apreciação da proposta de Della) e nas falas das professoras efetivas do Curso de Inglês. Não houve objeção. Contudo, neste dia, devido à quantidade de itens em pauta, não houve tempo para abordar o tema reestruturação e marcamos uma outra reunião apenas para tratar disso, ocorrida no início de abril (semana seguinte). Os dados gerados por ocasião desta reunião enriqueceram a pesquisa pelo registro de conflitos e divergências de visões sobre o sentido de extensão e as (im)possibilidades de realização da proposta para a curricularização. Nesse processo complementar de geração de dados, julguei fundamental a oportunidade de interagir e significar *com* as demais participantes, em vez de apenas distanciar-me para significar *sobre* nós. A ideia da proposta, apesar de incompleta e um tanto confusa, gerou discussões em torno de extensão universitária e de sentidos possíveis para nossa realidade de formação. Conceitos ora complementares e ora conflituosos expressos neste episódio me ajudaram a entender a(s) concepção(ões) de extensão como questão crucial para esta tese, sobretudo quando posta em relação aos dados anteriormente registrados.

Foi ao longo desta segunda fase de geração de dados que minha participação foi mais significativa como membro do grupo paralela e entrelaçada a significações para a tese. Portanto, **a análise deste episódio ocorreu após os resultados terem sido gerados em resposta às perguntas de pesquisa, sobretudo porque os entendi como evidências do limiar entre nossos conceitos e compreensões quando falamos ou escrevemos a respeito e quando pensamos e definimos ações pautadas nesses conceitos e compreensões.** Neste momento, encerrei a geração de dados para a pesquisa, os quais incluíam, por fim, respostas ao memorial descritivo, as transcrições de áudio de duas sessões de discussão e da reunião de colegiado e respostas ao questionário final (dados primários) (Apêndice D).

3.4 DO MÉTODO AO PERCURSO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Nesta subseção, apresento breve discussão sobre o método que estou utilizando para a análise dos dados, tanto os documentais como os gerados. Primeiramente, apresento síntese do método de análise e tratamento de dados que utilizei (SALDAÑA, 2016) e, em seguida, teço relações analíticas que estabeleci entre este método e meus dados. Por fim, descrevo o processo de análise e validação que me conduziu aos resultados.

O método proposto por Saldaña atraiu meu interesse, inicialmente, pela flexibilidade de sua visão a respeito da pesquisa qualitativa. Em suas palavras:

Assumo postura pragmática acerca da pesquisa humana e me mantenho aberto à escolha da ferramenta certa para o trabalho certo. Por vezes, é poema que melhor expressa; por vezes, uma matriz de dados o faz. Por vezes, são palavras a melhor expressarem; por vezes, são números. Quanto mais familiarizado você estiver com os ecléticos métodos de investigação no campo, maior será sua habilidade para compreender os diversos padrões e complexos significados da vida social. (SALDAÑA 2011 apud SALDAÑA, 2016, p. 3, tradução minha)¹⁸.

Em segundo lugar, a obra que ele intitula *Coding Manual* vai contra a primeira impressão que tive, de que trataria de uma série de sistemas fechados de códigos, dentro dos quais eu teria de encaixar meus dados. Trata-se, na verdade, de uma obra que valorizei pela preocupação primeira do autor em didatizar o processo de codificação de dados.

Saldaña (2016, p. 4, tradução minha) assim define código: “[...] construto gerado pelo pesquisador para simbolizar ou ‘traduzir’ dados e assim atribuir sentido a dados individuais para diferentes propósitos como detectar padrões, categorizar, desenvolver uma afirmação ou proposição, construir teoria, dentre outros processos analíticos”¹⁹. Sua leitura representa uma referência para possibilidades de

¹⁸ I myself take a pragmatic stance toward human inquiry and leave myself open to choosing the right tool for the right job. Sometimes a poem says it best; sometimes a data matrix does. Sometimes words say it best; sometimes numbers do. The more well versed you are in the field's eclectic methods of investigation, the better your ability to understand the diverse patterns and complex meanings of social life.

¹⁹ “A code is a researcher’s-generated construct that symbolizes or translates data and thus introduce interpreted meaning to each individual datum for latter purposes for pattern detection, categorization, assertion or proposition development, theory building and other analytic processes.”

abordar e interpretar dados analiticamente até a geração de teoria. E são possibilidades que o autor considera passíveis de ampliação e de revisão na medida em que alimenta seu “manual” com novos códigos que, por ventura, venham a ser criados por pesquisadores em seus processos analíticos: “Você pode desenvolver métodos de codificação novos ou híbridos, ou adaptar esquemas existentes, personalizados para adequação a necessidades únicas e disciplinares de seu estudo” (SALDAÑA, 2016, p. 50, tradução minha). Na edição de 2009, a proposta era de 29 tipos de códigos. Na edição de 2016, são 33 que se somam, ao todo, na obra.

A didaticidade (sensibilidade didática) do autor ao falar de códigos não está apenas na flexibilização, mas, em especial, no exercício de autoconsciência motivada, a todo momento, no decorrer do que ele nomeia ciclos de codificações. Desde as sensações inseguras e bastante generalizadas (ou particularizadas) do primeiro ciclo de codificação, é posto como imprescindível que o pesquisador se conscientize e expresse a natureza do código atribuído. Sem perder de vista os objetivos de pesquisa, o pesquisador precisa ter ciência de suas lentes, filtros e ângulos a direcionarem seu procedimento de codificar. Daí o autor conceber codificação como uma heurística (SALDAÑA, 2016, p. 9).

Sobre o processo de codificação, o autor sugere uma mecânica de códigos para **a fase inicial**, a qual pode ser representada em uma tabela com três colunas, basicamente:

- **Na 1ª coluna, o pesquisador pode dispor os dados compilados.** Nestes, pode ser feita o que ele denomina **pré-codificação**. Ao realizar as primeiras leituras dos dados, antes mesmo de finalizar o processo de geração e coleta, o pesquisador pode fazer uso de recursos como circular, destacar com marcador de texto, negritar, sublinhar ou mesmo colorir segmentos de dados que considera ricos ou significativos de alguma forma, em relação a seus propósitos de pesquisa. É o que o autor chama de “momentos codificáveis” (SALDAÑA, 2016, p. 16). Em meus dados gerados, por exemplo, considerei “momentos codificáveis” esforços nas falas das participantes em delinear conceitos e definições sobre ensino, pesquisa, extensão e formação docente em inglês, necessidades e expectativas sobre o curso e sua reestruturação. Já, nos dados documentais, considerei momentos codificáveis excertos que

expressavam visões da própria IEES em relação às mesmas questões, bem como as expectativas colocadas sobre os colegiados para a reestruturação curricular. A percepção de alinhamentos e/ou distanciamentos entre visões e de expectativas institucionais e visões e expectativas dos docentes envolvidos na reestruturação, fez-se fundamental para a definição de resultados.

- **Para a 2ª coluna, a sugestão é que esta seja utilizada para codificação preliminar**, ou seja, palavras, frases, memorandos analíticos com ideias para considerações analíticas enquanto o estudo progride. Destaque é dado pelo autor aos **memorandos analíticos**. Segundo ele, estes podem ser usados, fundamentalmente, na codificação preliminar e no primeiro ciclo de codificação. A produção de **memorandos analíticos** nas fases iniciais (1ª, 2ª e 3ª colunas de representação) de análise pode representar processo transicional entre a codificação e a escrita formal do estudo, além de contribuir à qualidade da análise pelo rigoroso registro reflexivo sobre os dados (SALDAÑA, 2016, p. 33-44). Redigir memorandos analíticos ao longo dessas fases foi fundamental para manter meu foco diante do volume de dados. Preocupação particular de minha parte foi revisar constantemente tais memorandos, a fim de mantê-los em relação frente aos propósitos delineados nas perguntas da pesquisa. As imagens dispostas na Figura 6 apresentam exemplos dos memorandos analíticos redigidos, em sua maioria, na primeira fase de codificação.

Figura 6 – Exemplos de memorandos analíticos

Em 26.10.2018.

* Sobre direcionamentos para mudança, analisar visões problematizadora X não-problematizadora:

* Olhar ao espectro pessoal → impessoal; formal → informal

#

28.10.2018

1) Entre o memorial e o 1º episódio não há contradições, mas aproximações

Concl. Cora: foco nas relações entre docentes
 Delia: intropreção - autoconhecimento
 Concl. Emma: foco na relação entre ela e os alunos - "ouvindo" TCC
 Concl. Faye: relações e estórias e a rede

→ Campos operacionais pelas participações
 → no tempo do período de perguntas de alunos

3) Do trecho 69 em diante (o início do episódio 1) parece: "o que significa CONFLITO a essas participantes?"

"Qual o papel do conflito para a formação?"

CORA: {busca por...} Desejo da...
 DELIA: Descrição da superação (pessoal) (intimista)
 EMMA: Tradicional vs crítica (compreender isso)
 FAYE: (compreender isso)
 EMMA: (compreender isso)

4) Escolha de termos não muito adequada pela perspectiva que se adota: Ex: Ideal de currículo

→ termo que sugere projetos não ser, um modelo a alcançar. Mas que p/ leva em conta condições reais? O que que parte cada participante leva em conta as condições reais para fazer suas respostas? → aparentemente, todos, exceto EU.

#

O PRC → PQ1 → Rel. Políticas → PQ2

Sobre o questionário incl. - Restringir o que propriamente modificou conceitos (VI)

- Questões IV, V, palavras

CORA
 DELIA
 EMMA
 FAYE

III

C: "fazer nossas próprias conclusões"
 D: "questionar o que é demandado"
 E: "reflexão p/ o nosso contexto"
 F: "pensamento (crítico) sobre o curso"

o que é restringir? (VII)

C: melhoria do curso enquanto
 D: melhoria do curso e alinhamento flexível às políticas
 E: melhoria do curso contínuo
 F: melhoria contínua do curso

Políticas Externas Dominantes (II) (III) (IV) (V) (VI) (VII) (VIII) (IX) (X) (XI) (XII)

#

Em 2.11.2018

Responsabilidade (presunção do cora no ep3) É se for eu?

Dúvidas de cada uma

Emma
 Faye

EPISÓDIO 3 (2)

Discussão do proposta de Della

I. CONDICIONANTES:

1.2 Curricularização da Extensão II DADOS DA EXTENSÃO

III. CONCEITOS MOBILIZADOS:

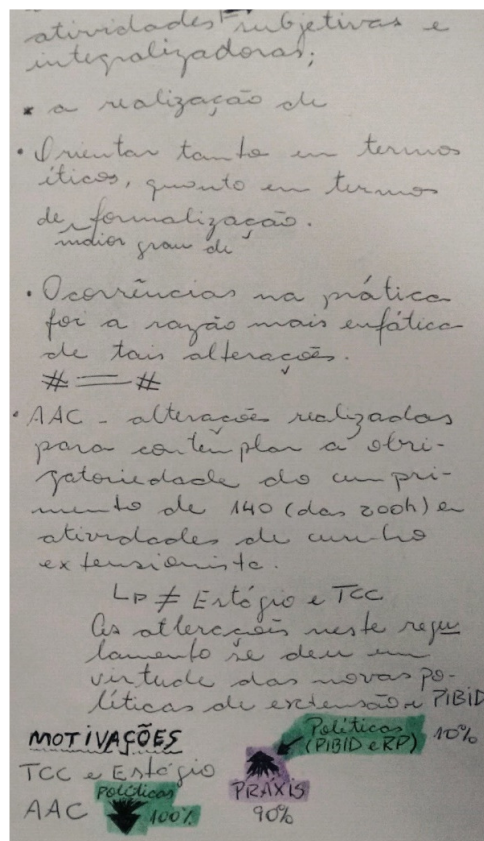
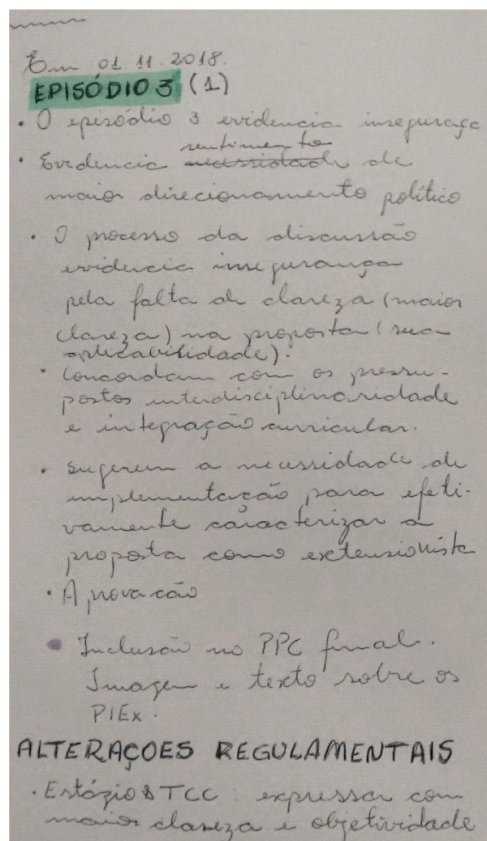
- Extensão + ensino - pesquisa (Associação)
 - Inter (hom) disciplinaridade (Integração)
 - Integração curricular
 - Inovação

IV. NATUREZA DAS DÚVIDAS/RESTRICÇÕES:

Necessidade de conteúdos técnicos
 Aplicabilidade
 Adequação à solução de Extensão

V. ARGUMENTOS

A Valorização dos componentes curriculares do curso
 B Possibilidade de regulação



Fonte: A autora.

- **Para a terceira coluna, sugere a disposição de códigos referentes ao primeiro ciclo de codificação.** A maioria dos métodos que o autor sugere para este primeiro ciclo são considerados mais simples e diretos, a representar os processos normalmente constatados como parte dessa fase inicial de codificação.

O quadro 9 apresenta reprodução de tabela com base em Saldaña (2016).

Quadro 9 – Sugestão de codificação disposta em colunas

| COLUNA 1 | COLUNA 2 | COLUNA 3 |
|---|---------------------------------|------------------------------|
| Dados Brutos | Códigos Preliminares | Final Code |
| 1 Quanto mais me aproximo da idade de me aposentar, mais rápido quero que chegue. Não tenho nem 55 ainda e daria qualquer coisa para me aposentar agora. Mas tenho uma hipoteca para terminar de pagar e muito para juntar em economias antes de sequer pensar nisso. Continuo jogando na loteria na esperança de ganhar aqueles milhões. Por enquanto, nada. | “idade de aposentar” | 1 Ansiedade de aposentadoria |
| | compromissos financeiros | |
| | sonhos de aposentadoria precoce | |

Fonte: Saldaña (2016, p.17)

Esta fase inicial culmina com um primeiro, de dois ciclos de códigos sugeridos pelo autor em seu *Coding Manual*. Acredito que um pesquisador das ciências sociais ou da linguagem afim à natureza construcionista social deste trabalho e a seus pressupostos pós-críticos, mas não familiarizado com o método elaborado por Saldaña e seus contribuidores, poderia argumentar que as planilhas que apresento objetificam a pluralidade e possibilidades interpretativas dos dados, expondo categorias que encerram e uniformizam os sentidos, como se fossem um caminho único ou correto de significação. Enfatizo que não vejo desta forma. Em primeiro lugar, procuro, na medida do possível, deixar claro na redação desta tese que a possibilidade de interpretação dos dados aqui oferecida é de cunho perspectivista, ou seja, tratam-se de visões que fizeram sentido especialmente para mim, pesquisadora e integrante do contexto em foco. Ademais, saliento que o caminho interpretativo aqui detalhado com categorizações e planilhas presta-se a expor ao leitor a validade de minhas interpretações e análises, com resultados e conclusões preliminares reconhecidos em revisão por pares e pelas próprias participantes do estudo. Em verdade, vejo o método como uma maneira didática de registrar o percurso das interpretações do pesquisador qualitativo.

Em outros termos, mas da mesma posição teórica deste trabalho, Duboc (2013) justifica seu desconforto na utilização de tabelas por denotarem

estabilidade de significação, considerando que tal estabilidade vai de encontro a fundamentos pós-críticos, os quais definem quaisquer tipos de representação como inúmeras possibilidades de construção de sentidos, sendo estes de caráter fluido, dependentes de um espaço-tempo cultural a fim de que signifiquem algo a alguém. A mesma justificativa feita pela autora, a meu ver, aplica-se às tabelas que construí no sentido de que o processo utilizado para construí-las pautou-se em “compromisso de minha parte com necessidades, interesses e expectativas locais” (DUBOC, 2013, p. 62), por exemplo, o fato de as construções conceituais no percurso do PRC, que resultaram de meu trabalho analítico, terem sido endossadas pelas próprias participantes.

Saldaña (2016, p. 45) concebe o processo de codificação de dados qualitativos como sendo de natureza reverberativa cíclica, a qual envolve, de fato, reinterpretação ininterrupta de dados, portanto, constante (re)codificação. Trata-se de comparação de dados com dados, dados com códigos, códigos com categorias, categorias com categorias e, destas, novamente com dados, etc.

Em síntese, apresento, no quadro 10, uma listagem de métodos para o primeiro e segundo ciclos de codificação, reunidos em Saldaña (2016). Exemplificações e maiores detalhes sobre cada um desses tipos de códigos podem ser encontrados extensivamente na obra do autor

Quadro 10 – Ciclos de métodos de codificação

| OPÇÕES DE MÉTODOS PARA O PRIMEIRO CICLO DE CODIFICAÇÃO | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--|---|
| Métodos Gramaticais (princípios gramaticais básicos de uma técnica) | | | | | |
| Por atributos (ex. idade, gênero, etnia etc.) | Por magnitude | Por subcodificação | Por simultaneidade | | |
| Língua e literatura (pautado em abordagens de análise literária e comunicação oral) | | | | | |
| Por dramaturgia | Por temática | Por narrativa | Por trocas verbais | | |
| Elementares (filtros focais a revisar o corpus e fundar ciclos posteriores de codificação) | | | | | |
| Por estrutura | Por descrição | In vivo | Por processo | Livre (teoria fundamentada) | |
| Exploratórios (para visão geral de dados ou grandes porções a serem posteriormente subcodificadas) | | | | | |
| Cod. Holísticos | Cod. Preliminares | | Cod. por hipóteses | | |
| Afetivos (qualidades subjetivas) | | | | | |
| Por emoções | Por contraste | Por avaliação | Por valores | | |
| Procedimentais (codificação mais prescritivas ou pré-estabelecidas) | | | | | |
| Por protocolo | Por OCM (esboço de material cultural – Antropologia) | Por taxonomia e domínio | Por causalidade | | |
| Tematização (codificação frasal, com locuções extensas) | | | | | |
| MÉTODOS INTERMEDIÁRIOS ENTRE O 1º E O 2º CICLOS | | | | | |
| Mapeamento de dados | | Panorama de dados | | Diagramação de dados | |
| OPÇÕES DE MÉTODOS PARA O SEGUNDO CICLO DE CODIFICAÇÃO | | | | | |
| Por padrão | Por foco | Por eixo | Por categorização | Por elaboração (aplicação teórica preliminar) | Por codificação longitudinal (estudos longitudinais) |

Fonte: Adaptado de Saldaña (2016).

As células em cor preta marcam as opções que fiz para este estudo. Assim, para o primeiro ciclo, optei por **tematizar** os dados. Na transição para o 2º ciclo, logo após a validação por pares e por participantes, **diagramei** os dados em planilhas intermediárias utilizando o computador e esboços manuais (Apêndices E, F, G, H, I e J). Por fim, concluí o 2º ciclo por meio de **categorizações**. Ao olhar para o estudo em questão, procurei ter sempre em mente o objetivo de fazer sentido do processo de reestruturação do curso na medida em que este intervém nas visões das participantes formadoras e em que circunstâncias isto se dá. Assim, foi fundamental 1) caracterizar o Programa de Reestruturação (dados documentais, tanto os pré-existentes como os gerados ao longo do programa) com foco nas **oportunidades oferecidas** para expressão daqueles envolvidos. E, nessas oportunidades, **o que efetivamente foi abordado** (textos sugeridos como alicerce teórico do PRC,

convocações e relatórios das atividades desenvolvidas); 2) **identificar relação(ões)** das participantes com o programa, pela participação e envolvimento nas atividades propostas; 3) **identificar atitudes** das participantes em relação umas com as outras (ou consigo mesmas) e em relação ao curso (dados gerados: relatos de experiência docente, discussões, assuntos abordados com maior ou menor frequência, nível de dispersão ou fuga do assunto em pauta, decisões tomadas, dentre outros); 4) **qualificar estas atitudes** (idem 3: sua natureza, que valores, posturas, conceitos ficam evidentes ou implícitos, se são atitudes que se sobrepõem/submetem a outras, o que (des)consideram).

Em geral, Saldaña (2016, p. 16) sugere que sejam codificados dados que emergem de grandes unidades sociais, tais como práticas culturais, episódios (atividades imprevistas ou irregulares), encontros (interações temporárias), papéis e tipos sociais, relações pessoais ou sociais, grupos e “panelinhas”, organizações, assentamentos e habitações, subculturas e estilos de vida. Dentre as possibilidades exemplificadas pelo autor sobre o que é codificável – *what gets coded* (SALDAÑA, 2016, p. 16) – em meus dados pude identificar:

1. **Encontros:** o encontro Programa de Reestruturação (por seu caráter transitório e temporário, registrado em dados documentais), dentro do qual se subscreveram encontros do GT dos cursos de Letras da IEES (também transitório e temporário, registrado em dados documentais).
2. **Episódios:** dentro da prática cultural e institucional das reuniões colegiais (as quais não considere dados de pesquisa, já que o teor destas, em geral, foge ao meu foco), ocorreram o que considere episódios, itens de pauta de algumas reuniões sobre a reestruturação do curso, bem como os dois primeiros grupos de discussão agendados pela pesquisadora com as participantes com o mesmo propósito, os quais gravei em áudio e transcrevi.
3. **Papéis sociais:** estes ficam evidentes quando as participantes falam de si mesmas e de suas ações (registros em transcrições de áudio e gerados por questionário). É o papel social que cada uma ocupa(ou) e que possibilita(ou) a cada uma determinadas ações e conhecimentos.
4. **Grupo e relações:** os dados gerados pelas participantes também me permitem lançar olhar a um grupo (o Núcleo Docente Estruturante – NDE – do curso) e a relações que as pessoas estabelecem entre si e com políticas de reestruturação, por exemplo.

3.4.1 Análise e Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados se deu com base nos agrupamentos identificados. No Apêndice D da tese, apresento os dados na íntegra, a fim de oferecer ao leitor material de referência que possibilite visão com o máximo possível de riqueza de elementos para retrato situacional/contextual. Contudo, os dados gerados não respondem na íntegra aos questionamentos de pesquisa. Assim, tais desvios temáticos foram desconsiderados. Outros critérios de seleção constituem recorrência e síntese. A recorrência de expressões que direcionavam a possibilidades de categorização foi valorizada e as citações correspondentes, agrupadas em planilhas. Mas nem todas configuravam expressões claras e bem delineadas. Várias leituras se fizeram necessárias para este fim. Os excertos selecionados por relevância, poder de síntese e clareza foram os principais objetos de seleção para compor o corpo de análises e servir como referências no texto da tese. Para consulta de seleção mais abrangente, o leitor pode referir-se aos apêndices, em que o corpo de dados selecionado para codificação e análise em cada uma das perguntas de pesquisa estão dispostos na primeira coluna de cada uma das planilhas construídas conforme sugestão de Saldaña (2016) (Apêndice E).

3.4.2 Codificação ou Tematização

Ao conduzir o processo de codificação de meus dados, um dos maiores incômodos que senti foi a dificuldade de chegar a um código, ainda no primeiro ciclo, que correspondesse a uma única palavra ou expressão curta. Outra dificuldade foi classificar o tipo de codificação que eu utilizava entre as classificações disponíveis em Saldaña (2016), ou mesmo tipificar em uma nova. Ao final do capítulo sobre métodos para o primeiro ciclo de codificação (*first cycle coding methods*), Saldaña (2016) apresenta um último tipo denominado tematização de dados (*theming the data*). Demorei a ater-me a este item do livro com mais cuidado já que, no primeiro capítulo, o autor pontua tematização como resultante do processo de codificação, categorização ou reflexão analítica (SALDAÑA, 2016, p. 15-16). Porém, ao final do capítulo 3, admite que “[...] muitos metodologistas qualitativos recomendam nomear e em seguida analisar porções de dados com uma locução temática mais longa, em vez de utilizar um único termo como código” (SALDAÑA, 2016, p. 198-199, tradução

nossa²⁰); estudo que o fez passar a considerar a tematização como um dos procedimentos para o primeiro ciclo de codificação. Outra observação do autor que veio ao encontro de minhas dificuldades e encaminhou resoluções foi quanto ao uso da tematização para determinado tipo de dados. Pautado em bibliografia correspondente, argumenta que a tematização parece ser mais apropriada a entrevistas e a documentos e artefatos gerados por participantes do que a notas de campo geradas pelo próprio pesquisador. Suas sugestões finais quanto ao uso da tematização, antes de extensiva exemplificação comentada a este respeito, é que a tematização não se trata de uma questão oportuna ou de conveniência na pesquisa qualitativa; mas de um método tão intenso quanto a codificação, a qual requer igual nível de reflexão sobre os sentidos e significações pelos participantes. Além disso, da mesma forma que os códigos, “[...] temas podem ser atribuídos como simples exemplificação durante o primeiro ciclo de análise e, então, agrupados ao longo de ciclos posteriores para detectar processos, tensões, explicações, causas, consequências/conclusões”. (SALDAÑA, 2016, p. 200, tradução nossa)²¹.

Feitas estas considerações e tendo sanado minhas dúvidas e dificuldades com o método, passei a denominar meu primeiro ciclo de análises de tematizações.

3.4.3 Validação de Análises Preliminares

Saldaña (2016) sugere procedimentos de validação de análise de dados em dois sentidos: validação por pares (*intercoder agreement*) e validação por participantes (*participant agreement*). O primeiro, diz respeito à submissão da primeira tentativa de codificação a outros pesquisadores que também trabalham com o método. O autor aponta que validar análises no processo inicial oferece maior segurança ao pesquisador para dar continuidade em sua análise nas fases subsequentes e de maior abstração (quais sejam, a categorização e teorização sobre os dados). A meu ver, outra vantagem desse tipo de validação em fase inicial de análise consiste no fato de que o processo de transição de dados a uma primeira

²⁰ “[...] several qualitative methodologists recommend labeling and thus analyzing portions of data with an extended thematic statement rather than a short code”

²¹ “[...] themes should be stated as simple examples of something during the first cycle of analysis, then woven together during later cycles to detect processes, tensions, explanations, causes, consequences/conclusions.

tentativa de agrupamento e codificação facilita àqueles pesquisadores que estão de fora do estudo no sentido de estarem tomando pé do trabalho em fase analítica inicial. Oportuniza um momento de abstração basilar sobre um alicerce mais consistente às interpretações subsequentes.

O segundo tipo de validação, conforme o autor, pode ser feito junto aos próprios participantes do estudo, conforme o pesquisador julgar necessário e coerente com seus propósitos. Nesse formato, os participantes podem ser informados pelo pesquisador sobre os resultados de análise acerca dos dados gerados por eles.

Para esta pesquisa, tive a oportunidade de realizar ambos os tipos de validação. A validação por pares (*intercoder agreement*), conduzi logo no início de minha análise. Ao selecionar dados pertinentes a cada uma das perguntas de pesquisa, os dispus em planilhas, formado pelas colunas principais com os excertos tematizados (primeira coluna), os temas que atribuí, bem como memorandos analíticos, na tentativa de responder as perguntas de pesquisa (segunda coluna) e, por fim, coluna(s) adicional(is), correspondente(s) a cada pesquisador que se dispusesse a colaborar.

De posse das contribuições, reformulei muitos dos temas, visto que, tanto as sugestões quanto os comentários, julguei fundamentais no sentido de que me fizeram refletir acerca de interpretações idiossincráticas de minha parte. Assim, a contribuição dos pesquisadores, nesse sentido, foi essencial na redução das idiossincrasias.

A reformulação se fez por duas ações: 1) acrescentar, na planilha de contribuições e comentários, as recodificações. No Apêndice E, apresento as três planilhas elaboradas e compartilhadas com os pesquisadores, bem como a contribuição de cada um, com comentários e as reformulações que fiz decorrentes destes comentários; 2) construir uma nova versão de cada planilha, desta vez invertendo colunas. Iniciei por preencher uma coluna com temas semelhantes agrupados e, então, acrescentei, em coluna precedente, categorias que abrangessem cada agrupamento. Neste ponto, por preferência pessoal, deixei de lado, temporariamente, recursos computacionais e recorri a um tradicional caderno de esboços (*sketchbook*) e canetinhas coloridas. Foi nesse caderno que construí as grades analíticas definitivas e cheguei às categorias mais abrangentes que subsidiaram as respostas às perguntas de pesquisa. No Apêndice F apresento as planilhas intermediárias, mais sintéticas, compostas apenas pelas tematizações

definitivas e agrupadas por semelhança. Já, no Apêndice G, apresento fotos dos rascunhos (*sketches*) das grades definitivas, com tentativas de categorização. Por fim, as grades analíticas definitivas para cada pergunta de pesquisa estão dispostas, assim como nos três apêndices anteriores, por pergunta de pesquisa.

A este procedimento de tratamento de dados, atribuo as seguintes vantagens:

- 1) Ter oportunizado um fazer ver o processo da pesquisadora no longo percurso entre dados primários brutos e resultados;
- 2) Otimização do procedimento de distanciamento entre meu eu pesquisador e meu eu participante, permitindo um olhar por outro ângulo sobre meus enunciados enquanto participante, que me ajudaram a perceber, por exemplo, que minha dificuldade em defender a proposta de curricularização da extensão, no episódio 3, deveu-se, sobretudo a uma falta de clareza minha no detalhamento da proposta e a necessidade de um maior aprofundamento do conceito de extensão universitária no contexto de formação docente;
- 3) Por fim, trataram-se de passos que materializaram o processo de pesquisa para fins mesmo de didatização no que tange a processos analíticos da pesquisa qualitativa.

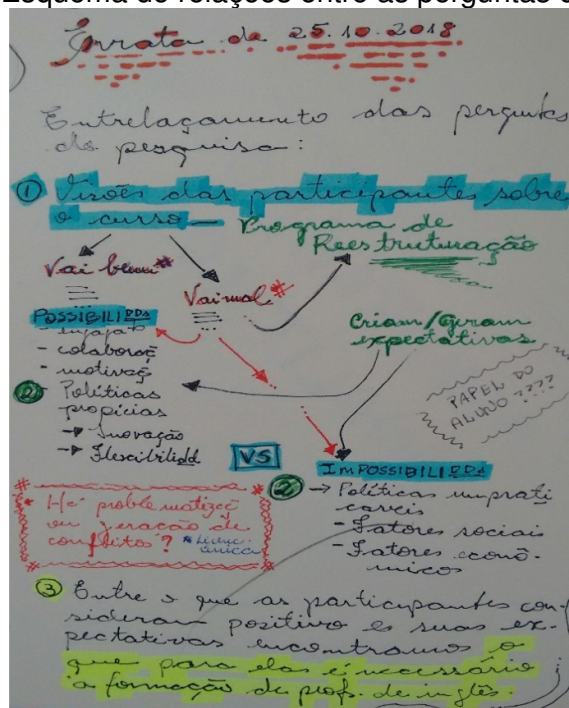
Em relação ao segundo tipo de procedimento de validação, destacado por Saldaña, o retorno dos resultados e interpretações de dados aos próprios participantes da pesquisa, preferi tratar à parte (3.5). Devido ao fato de compreender as inúmeras atribuições das participantes em seu dia a dia profissional, como já mencionado, optei por focalizar a devolutiva no resultado basilar e central, que funda a construção dos outros. Um retorno afirmativo das participantes sobre este resultado em específico validaria a pesquisa como um todo. Com isso, não quero dizer que devolvi resultados parciais a elas. Quero dizer que, para otimizar um tempo em momento particularmente atribulado do contexto profissional, focalizei a sessão de retorno em um único resultado. Contudo os documentos de dados e análises foram compartilhados na íntegra, para que elas pudessem ler oportunamente.

3.4.4 Método Particular Desta Pesquisa: o Uso de Cores

Neste breve item, venho destacar uma estratégia metodológica, que passei a adotar com meus dados, a qual me ajudou sobremaneira em todos os passos do tratamento de dados. Caracterizo-me como um tipo de aprendiz visual, portanto, meu processo de compreensão se vale muito de esquemas, planilhas, figuras sistematizadas/estilizadas e cores. Assim, optei por relacionar minhas perguntas de pesquisa e tudo que a elas se referiam a diferentes cores. O leitor vai notar em fotos e grades da tese que o verde, o azul, e o amarelo são recorrentes em momentos específicos. Ao selecionar excertos codificáveis nos dados brutos, desenvolver tabelas, redigir memorandos, construir esquemas com canetinhas, o fazia no seguinte padrão: **em azul** estão marcações analíticas referentes à pergunta de pesquisa 1, ou seja, **as visões das participantes sobre o curso e o PRC**; **em verde**, estão marcações analíticas referentes à pergunta de pesquisa 2, ou seja, **as relações estabelecidas entre as participantes e políticas de reestruturação**; **em amarelo**, estão marcações analíticas referentes à pergunta de pesquisa 3, ou seja, **as construções conceituais das participantes** ao longo do PRC. A Figura 9 apresenta exemplo disso, em figura/esquema que desenhei intencionando tecer relações entre as perguntas de pesquisa, como uma das tentativas de melhor sistematizar os dados.

Importante enfatizar que, posteriormente à construção destes memorandos analíticos e às análises e resultados, houve alteração das perguntas de pesquisa, sendo que a terceira foi interpretada como complementar à primeira pergunta e uma terceira questão foi elaborada para que fosse possível incorporar resultados emergentes, quais sejam, as construções conceituais interpretadas nas falas das participantes.

Figura 7 – Esquema de relações entre as perguntas de pesquisa



Fonte: A autora.

3.5 DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS ÀS PARTICIPANTES

O retorno dos resultados aos participantes e colaboradores do estudo ocorreu em duas instâncias. Primeiro, em reunião que agendei com a equipe da PROGRAD, em setembro de 2018. O objetivo foi conferir os dados documentais que eu possuía sobre o PRC e tirar algumas dúvidas sobre detalhes de sua implementação. Na ocasião desta reunião, compartilhei que as informações obtidas embasariam uma das seções da pesquisa a caracterizar o PRC, sobre o qual eu assumiria um posicionamento enquanto pesquisadora e docente participante, sobretudo no sentido de retratar uma perspectiva do Programa que constitui plano de fundo da tese. Também me comprometi a compartilhar o texto com a PROGRAD antes de incorporá-lo à tese, ou submetê-lo a uma possível publicação. Assim, ao final de outubro de 2018, finalizei o texto e encaminhei, via *e-mail* à equipe da PROGRAD (composta por três professores). Infelizmente, não obtive retorno, e precisei submeter o texto a um periódico, tendo em vista as exigências do Programa de Pós-Graduação no quesito publicação.



A segunda instância de retorno ocorreu junto às participantes de pesquisa em encontro agendado via *e-mail* para 9 de abril de 2019. Na mensagem

convite, conforme acordado em TCLE, compartilhei com as participantes os dados de pesquisa na íntegra, bem como planilhas com codificação de dados, utilizadas para responder cada uma das perguntas de pesquisa, e um texto com resumo de interpretações e resultados obtidos. Durante o encontro, sintetizei os resultados com seleção de excertos de dados que os embasavam e os organizei em apresentação por *PowerPoint* (também compartilhada por *e-mail*). As participantes demonstraram interesse em compreender melhor o que lhes era apresentado e lembraram momentos de nossas discussões. O encontro não foi gravado. Cada uma delas, posteriormente, encaminhou-me *e-mail* expressando seu grau de concordância/discordância com as interpretações de pesquisa, bem como breve apreciação acerca dos resultados apresentados (ANEXO B). O teor de seus relatos será tratado na apresentação e discussão dos resultados de pesquisa.

3.6 SÍNTESE

Para encerrar esta seção, apresento o quadro 11 para uma visão geral da metodologia desta tese.

Quadro 11 - Síntese metodológica da pesquisa

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Tese | <ol style="list-style-type: none"> 1) Por uma acepção mais abrangente de currículo na área de Linguística Aplicada para o ensino e a aprendizagem de línguas 2) Pela concepção de planejamento curricular docente e coletivo como currículo-processo e como dimensão que integra e complementa o conceito de atitude curricular. | |
| Objetivos | Geral | Investigar a reestruturação curricular de um curso de Letras Inglês com foco em construções conceituais coletivas por seus formadores. |
| | Específicos | <ol style="list-style-type: none"> 1) (Re)conhecer, em relatos individuais e em discussões entre as formadoras participantes, visões acerca de sua própria formação e acerca do curso em que atuam. 2) Relacionar expectativas das participantes para o curso e os direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação. 3) Discutir construções de sentido (significações) nas interações das participantes por ocasião do processo de reestruturação curricular do curso em foco. |
| Dados Primários | Instrumento para geração de dados individuais: | Instrumento para geração de dados em grupo: |
| | Questionários  | Discussões envolvendo as 4 participantes  |
| | Visões sobre histórico de formação Retorno das participantes sobre interpretações iniciais | Visões sobre constituição e atual configuração do curso e do Programa de Reestruturação Visões sobre as políticas de reestruturação curricular Visões e argumentação em processo deliberativo acerca de proposta de curricularização da extensão para o novo PPC |
| Dados Secundários | Documentais | |
| | Documentos oficiais que regulam o processo de reestruturação, bem como documentos resultantes deste processo, tais como relatórios e atas. | |
| Procedimentos | <p>Método de análise dedutivo/indutivo (SALDAÑA, 2016) por meio de tematização e categorização dos dados</p> <p>Processo de revisão por pares</p> <p>Processo de revisão por participantes</p> | |

Fonte: A autora.

4 CURRÍCULO EM TEMPO REAL

Nesta seção, objetivo apresentar as atuais concepções de currículo na Educação, área que atualmente abriga a linha de pesquisa em currículo e, em seguida, apresentar como currículo é tratado no âmbito da LA.

4.1 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO

Não consigo pensar em melhor maneira de iniciar esta seção acerca do conceito de currículo, sobre o qual está fundada esta pesquisa, senão por citar palavras de um de seus principais teóricos contemporâneos, de linha pós-crítica: o norte-americano William Pinar (*apud* LOPES; MACEDO, 2016). Tomei a liberdade de intercalar com rótulos (entre colchetes) o enunciado de Pinar sobre seu entendimento de currículo; são rótulos que normalmente encontro/leio como atributos de questões relacionadas ou complementares ao conceito, mas raramente entendidas como sendo o próprio currículo. Portanto, peço especial atenção do leitor, e também uma particular concessão, pelo longo trecho citado:

Currículo é uma conversa complicada. **[Políticas] Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados**, o currículo escolar luta para permanecer conversa. **[Implementação] É uma conversa – esforços de entendimento por meio da comunicação – entre alunos e professores, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada**. O fato de alunos e professores serem indivíduos complica consideravelmente a conversa, e frequentemente de formas desejáveis, em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse. **[Avaliação] A fala e os textos dos alunos permitem que os professores avaliem em que pé estão as conversas em sala de aula, o que pode acontecer em seguida, o que precisa ser revisto ou às vezes evitado**. Acrescenta-se a isso o local ou região onde o currículo é vivido, o país (sua história e conjuntura), a situação do planeta, expressada explícita e globalmente no clima [...] e começa-se a perceber como a conversa sobre o currículo escolar é, pode ser e tem que se tornar complicada. **[Institucional] Há também o fato da escola individual, apesar de esta instituição ter com frequência recebido ênfase excessiva nos esforços para melhorar o currículo**. É a experiência vivida do currículo – *currere*, em que o currículo é experimentado e vivido. (PINAR *apud* LOPES; MACEDO, 2016, p. 19-20, grifo nosso).

Subrotular o conceito de currículo neste excerto não foi propriamente minha intenção. Apenas procurei sintetizar, por meio das palavras em negrito, para enfatizar a abrangência do conceito. Neste mesmo sentido, chamo a atenção aos trechos sem destaque, já que consistem em aspectos curriculares que, a meu ver, definem e posicionam os estudos que discuto neste item na linha pós-crítica: questões culturais, de hibridismo, de subjetividade e localidade e com foco nos movimentos enunciativos cotidianos.

Sobre a literatura no campo dos estudos curriculares no Brasil, esforços engendrados para compreender currículo vão além da preocupação com listagens de conteúdos, com dicotomias hegemônicas/subalternas, currículo formal/currículo vivido, classe dominante/classe trabalhadora, entre outras. Com o intuito, sobretudo, de superar visões progressista e estruturalista e lançar olhares ao currículo à luz de teorias pós-críticas, este é delineado como abrangente: *the big picture field* (PINAR, 2011). Um campo de estudos panorâmicos e pontuais da experiência educacional, no sentido de que evidencia tensões entre o global e o local, que aborda relações entre currículo e subjetividade, sociedade e história, em especial entre currículo e cultura.

São muitos os estudos brasileiros que revisam o status da literatura no campo dos estudos curriculares (AMORIM, 2011; BARRETO, 2011; KUMAR, 2011; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO; PAIVA, 2006; MACEDO, 2011; MOREIRA 2001, 2003; PARAISO, 2005; PINAR, 2011). Não pretendo que este texto seja um novo estado da arte, já que são estudos atuais, produzidos por autores que lideram o campo em currículo no país, portanto sintetizam os conceitos nos quais me pauto, e com mais propriedade do que eu poderia, já que não sou estudiosa da área da Educação. As questões que discuto neste item, portanto, apontam perspectivas teóricas predominantes num campo que, aparentemente, oscila entre o crítico e o pós-crítico (LOPES, 2013).

Lopes (2013), em artigo dentre os mais elucidadores para mim, que apenas iniciei meus estudos em currículo, discorre acerca de construtos fundamentais que demarcam as teorias pós-críticas, sobretudo por evidenciarem pontos de discordância em relação a pensamentos predominantemente estruturalistas, modernistas, colonialistas, fundacionais e marxistas. A autora pontua que o acréscimo do prefixo pós- a cada um destes modos de pensar implica em uma perspectiva diferente, de oposição ou distinção, já que cada qual se refere a estudos distintos com

questões e problemáticas próprias para as ciências humanas e sociais, dentre elas o currículo. Farei breve explanação acerca desta terminologia por acreditar que elucidam e ao mesmo tempo firmam o posicionamento que defendo.

Em suma, a respeito do que as teorias pós-críticas têm em comum, a autora afirma que ser 'pós-' de algum movimento ou escola de pensamento implica problematizá-lo, questionar suas bases. Contudo não se trata de evolução, pretensão superação, em um sentido de gradualismo, nem mesmo apagamento em relação a pressupostos dados. Ser 'pós-' implica em abandono de axiomas essencialistas sobre os quais cada movimento se funda, particularmente, implica em questionar pressupostos de base crítica, marcados por “[...] influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (LOPES, 2013, p. 9). Ademais, e imbricado à questão do não-gradualismo, autores de base pós-crítica evitam o olhar ao passado. Em vez disso, há a opção pela desconstrução dos limites espaço-temporais e o foco voltado ao presente e ao futuro. Por esta via, de acordo com Lopes, a opção é pela percepção de hibridismo – em vez de superação – entre as diversas e divergentes/confluentes correntes teóricas e complementa sua definição de teorias pós-críticas afirmando-as como:

Cenário de fluidas irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras e ideológicas. E este conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p. 10).

O pensamento pós-estrutural pauta-se nas ideias de Lacan e Derrida. As questões são de natureza filosófica e basicamente se organizam em torno da crítica a Saussure “[...] pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (LOPES, 2013, p. 13). Em síntese, com base na mesma autora, a flutuação de sentidos vem do pensamento de Lacan, o qual defende que a relação entre significante e significado como dois lados da mesma moeda – o signo – não poderia estar fundada na linguagem (em determinado idioma, ou mesmo em outros modos de linguagem, sonoras, visuais etc.) como o significado que o ser humano atribui às diferentes formas de percepção do mundo. Em uma inversão do construto saussuriano, Lacan considera a própria língua o significante; uma criação humana, mas que, ao lançar olhar ao presente, às interações ao nosso

redor, não é difícil notar que o sentido se constrói após o ato de fala: “[Lacan] defende que o sentido do que falamos é sempre posterior ao ato de fala, porque depende da relação com o outro [...] somos nomeados antes mesmo de nascermos” (LOPES, 2013, p. 13). Disto entendo que só vimos a ser/significar o nome que nos foi dado após nascermos e nos constituirmos por meio da linguagem e sempre em função da interatividade social.

O pensamento desconstrucionista de Derrida complementa a crítica de Lacan ao estruturalismo afirmando que

[...] toda a estrutura repousa sobre um centro fundante, que garante sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura. (LOPES, 2013, p.14).

Assim, da mesma forma que Lacan, a estrutura significante fica vazia até que alguém faça sentido dela.

Outrossim, visto pelo olhar do produtor discursivo, Derrida afirma ser a produção (escrita) de caráter suplementar ao pensamento. Além de argumentar que tal estrutura seja capaz de substituir o pensamento e apagar o sujeito, ainda há a possibilidade de introduzir outros sentidos, de flutuarem e de se inserirem em outras formações discursivas. O apagamento do sujeito após a produção da estrutura (a escrita) tem base em Heidegger. Segundo Lopes, trata-se de um deslocamento e questionamento de seu caráter de origem ou fundamento. Nesta linha, assim como a estrutura, o sujeito existe como efeito do significante (LOPES, 2013, p. 14).

Veiga Neto e Macedo (2007) afirmam certa dificuldade de consenso sobre o que se quer dizer com a palavra pós-modernidade. Descrições do pós-moderno são constantemente baseadas numa oposição ao Moderno, numa ruptura radical com as crenças epistemológicas da modernidade em relação às novas formas do capitalismo tardio. Nas palavras dos autores:

De forma geral, é interessante notar que o que tem sido denominado crise da Modernidade vem negar uma subjetividade unificada e autoconsciente; igualmente, há certo consenso de que a racionalidade falhou como esteio de um julgamento ético e político. Nesse sentido, uma subjetividade complexa, dividida, sobredeterminada, ganhou espaço em nossos estudos e nos fez caminhar, de muitas diferentes formas, para a idéia de que tais subjetividades são construídas discursivamente. (VEIGA NETO; MACEDO, p. 12).

De forma mais particularizada, Lopes (2013) afirma que o pós-modernismo, o qual incorpora o pós-colonialismo, trata-se de um olhar problematizador sobre o social²², sobre a ideia de progresso e modernização, que deixa de equacionar avanço científico como salto a uma vida melhor. Em referência ao (pós-) moderno, estudos curriculares no Brasil incorporam pensamentos da sociologia. Segundo Giddens (1944 - 1997), estamos em uma fase (que ele opta por chamar modernidade tardia em vez de pós-modernidade) que coloca em crise conceitos como razão, verdade, sujeito e espaço e tempo lineares. O pós-moderno vem desconstruir as verdades do modernismo, nascido com a Revolução Industrial, no sentido de colocar em questão a relação positiva entre desenvolvimento do conhecimento (progresso) e o autoconhecimento humano, ou seja, quanto mais avança a ciência, maior é o conhecimento do ser humano sobre si próprio.

As conexões entre o desenvolvimento do conhecimento humano e o auto-entendimento humano provaram ser mais complexas [...] a característica de nossas vidas é o que se poderia chamar de "incerteza fabricada". [...] Não é que atualmente nossas circunstâncias de vida tenham se tornado menos previsíveis do que costumavam ser; o que mudou foram as origens da imprevisibilidade. Muitas incertezas com que nos defrontamos hoje foram criadas pelo próprio desenvolvimento do conhecimento humano. (GIDDENS, 1944 - 1997, p. 220-221).

Neste sentido, afirma sensação de risco imanente, por exemplo, ligado a questões ambientais; torna-se o valor monetário superior ao valor humano em termos de saúde e condições de vida. É um tempo em que o distanciamento entre as pessoas, propiciado fundamentalmente por tecnologias, muitas vezes, separa drasticamente as relações humanas, sobretudo entre quem vende e quem compra, fomentando o risco que se corre de prejudicar o outro em prol do acúmulo de capital.

Por fim, no âmbito do pensamento pós-fundacional (aquele que, em linhas gerais, desconfia de essencialismos e desacredita de verdades absolutas, opõe-se ao objetivismo e valoriza o hibridismo e a heterogeneidade), constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem a sociedade e a política como verdades inquestionáveis (LOPES, 2013, p. 17). No item 3.1, em que

²² Neste ponto, opto por referir-me ao movimento social, sem adentrar o pós-modernismo nas artes. Apesar de semelhanças de ideário, entendo que, em se tratando de currículo e educação, o sentido na sociologia é mais abrangente.

exponho a natureza desta pesquisa, com base em Schwandt, discorro acerca do construcionismo social, uma das epistemologias consideradas de natureza pós-fundacional pelas mesmas características expostas acerca da oposição a valores positivistas em pesquisas qualitativas como essencialismo, objetivismo e verdades absolutas e generalizáveis.

Inscrita no pensamento pós-fundacional, Lopes (2013) fala do desenvolvimento do pós-marxismo. Este pode ser entendido de forma mais generalizada, com o propósito de ir além da ortodoxia das leis da história marxista. Também pode ter o sentido de uma esquerda “[...] que busca um caminho de manter aberta a possibilidade dos ideais anticapitalistas de Marx, de uma aposta em alguma forma de justiça social e democracia” (LOPES, 2013, p. 17). As críticas ditas pós-marxistas constituem-se em importante salto epistemológico, porque evitam as tendências territorializantes marxistas, as quais discutem currículo pressupondo modelos, teorias e paradigmas, levando a macroanálises que pouco informam sobre o cotidiano escolar, a hibridização de políticas curriculares, cultura e a ênfase na diferença (KUMAR, 2011, p. 29).

Tendo discorrido em linhas gerais sobre os sentidos dos diferentes pós-, marcando as variadas frentes de reconfigurações teóricas por estudiosos pós-críticos, venho pontuar conceitos que ganham destaque na literatura em currículo na área educacional, sobretudo após 1990. Como sugerido nos parágrafos anteriores, o campo vem avançando suas reflexões sob a perspectiva do multiculturalismo e dos aspectos culturais da escolarização (CARNEIRO; COLLADO; OLIVEIRA, 2014; MACEDO, 2006a; MOREIRA, 2001, 2000; PARAISO, 2005; SANTOS; PARAÍSO, 1996). Pinar (2011), em uma revisão acerca dos pontos-chave do campo de Estudos Curriculares no Brasil, resume o ideário pós-crítico em torno de quatro conceitos: *Enunciation, Eventfulness, Quotidian and Hybridity*²³, os quais, segundo o autor, se entrecruzam em sua indissociabilidade.

O **Hibridismo**, tal como os outros três, interliga-se à centralidade do conceito de cultura, que transforma pesquisadores curricularistas em praticantes de pesquisa de campo, quase equacionados a culturalistas (AMORIM, 2011). A compreensão de currículo está voltada ao contexto das instituições educacionais não apenas como transmissor de uma cultura/um conhecimento produzida/o em outro

²³ Enunciação, Movimento/ação-duração (também traduzido como Contingência), Cotidiano e Hibridismo – tradução nossa.

local, mas como uma arena híbrida de produção, criação e transgressão cultural; como um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos; como um universal que se define na contingência, rearticulando os saberes e as culturas que resistem à totalização e à homogeneização, o que exige, portanto, uma negociação, na prática, entre tradições que não são apenas antagônicas, mas possuem “[...] a marca mais forte da sua própria incompletude e da impossibilidade de um universal acima do particular” (MACEDO, 2006a, p. 294).

Por meio dos termos **Cotidiano** e **Movimento-duração (Contingência)** (*quotidian* e *eventfulness*), Pinar está se referindo a um deslocamento de foco nos estudos curriculares, das macroanálises políticas, consideradas esgotadas, para a localidade do contexto escolar, focada na diferença cultural. Argumento central é que a diferença cultural não representa apenas a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural e que, portanto,

Só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução (MACEDO, 2006a, p. 287).

Assim, a concepção de currículo como cultura faz repensar, sob esta perspectiva, relações de poder como sendo oblíquas, e a noção de agência como produção cultural; ambas rearticuladas em uma posição contingente de negociação-com-a-diferença. Minha percepção a este respeito consiste em um questionamento de relações de poder dicotômicas e verticalizadas, opondo-se classe trabalhadora e classe dominante, capitalista, burguesa. Tomando o viés pós-marxista, Macedo apresenta a noção de relações oblíquas de poder, em que este é negociado na contingência do cotidiano escolar, não apenas entre professor e alunos, entre dirigentes escolares e atores educacionais, como também entre aluno e aluno, professor-professor; portanto ditas “relações oblíquas” de poder e negociação de sentidos.

Autores pós-críticos mais radicais chegam a falar em pós-humano (AMORIM, 2011; SILVA, 2001). Nesse patamar de discussões, conceitos de currículo vão além de concepções *a priori* de conhecimento e sujeito. O trabalho de Amorim,

por exemplo, fala de currículo pautando-se na filosofia de Deleuze sobre a criação de conceitos e seus estudos em arte e literatura, nos quais equipara o potencial de significação da escrita com aquele das imagens e dos sons.

Em minha pesquisa, **a relação entre currículo e conhecimento não é central, nem mesmo a ideia de transmissão faz sentido algum. Tal argumentação está em linha com críticas pós-estruturalistas que optam, ao invés, pela centralidade da linguagem na significação de práticas culturais [...]** Os conceitos de “evento” e “composição” estão fundados em meus estudos de literatura. Atualmente, **associo escrita a imagens e sons, objetivando a composição de planos a possibilitar a articulação de “evento” a conceitos de percepção e comunicação**, com base nos estudos de Deleuze em literatura e artes. (AMORIM, 2011, p. 57, tradução e grifo nosso²⁴).

O filósofo francês fala, exatamente, deste potencial criador e do exercício da criatividade e da originalidade (o qual entendo como imanência à produção de conhecimento) do que ele chama de “pensar entre as coisas”. Nestas bases é que Amorim afirma o papel da linguagem nos atos educacionais. Esta é comparada a um plano composicional (diria até um plano condicional, já que encerra uma potencialidade, um contingencial), um *what if*, em que enunciação, no ensino, passa a ser chamada *fabulação*: um tipo de linguagem não ideal, mas já enunciada na contingência de um lugar-tempo, portanto, desprovida de sujeito, como um espaço de (re)criação e (re)produção de conhecimento; como uma sensação que os educandos levam consigo em formas/práticas de (re)negociação, (re)criação, (re)significação (com o outro) – território em que o conhecimento é (re)construído em *devoir*, o “território curricular” (AMORIM, 2011). O autor compara este território (ou, como ele mesmo chama: “desterritorialização” do currículo tradicional) a uma linha que separa bipolaridades como hoje-amanhã, aqui-lá, antes-depois. Esta linha aparece como uma terceira parte e constitui o *devoir-outro*: “uma zona de indiscernibilidade onde as três partes se encontram”, onde um não é a rejeição do outro e, sim, coexistem em uma relação dinâmica; “o dentro é a dobra do fora” (AMORIM, 2011, p. 45).

²⁴ In my research the concept of knowledge is not central, nor does the idea of transmission make any sense. Such argumentation is in accordance with post-structuralist critiques, opting instead for the centrality of language in the significance of cultural practices [...] The concepts of “event” and “composition” have been supported by my studies of literature. Currently, I associate writing with images and sounds, aiming at the composition of planes enabling the articulation of “event” with concepts of perception and communication, following Deleuze’s studies of art and literature.

Ante a profundidade e singularidade das interpretações de Amorim, compreendo que seu trabalho, essencialmente sintetizado na citação acima, em especial nos trechos grifados, contribui a uma revitalização dos estudos curriculares, em que o conhecimento parece perder para a linguagem seu posto central na significação das práticas culturais. Quando digo conhecimento, refiro-me àquele definido *a priori*, já que cultura não deixa de ser conhecimento, mas, desta vez, o conhecimento vinculado à vivência do sujeito, ao que o indivíduo efetivamente (não) constrói com base em, e sim para além dos limites de suas experiências extra-escolares.

Neste território curricular (o currículo como prática pedagógica e um potencial de significação devir-outro, “entre coisas”), poder é entendido como agentividade em potencial, inserida em noções de evento e duração (como citado acima), como poder de pensamento, poder de criação. Para Amorim (2011), o que importa é a duração da educação (da prática educacional/pedagógica), a **duração da sensação** que ela provoca nos homens. O autor argumenta que esse pensar entre coisas é uma força imanente do movimento-duração; é um ponto de partida de onde emergem potências criativas; e, questionando a linearidade do tempo e da enunciação, argumenta ainda que a contingência (*Eventfulness*) encerra potencialidade, nos educandos, de pensamentos associativos e estratigráficos (*stratigraphics*)²⁵, ou seja, não estruturados, mas simplesmente sobrepostos.

A partir deste plano conceitual, há uma aposta na criação de escritas *currículo*, tendo a linguagem como efeitos de superfície. Esta profundidade e este preenchimento sempre insuficientes são o que, para Deleuze, torna possível a linguagem como nascimento, como novidade, como devir-ilimitado [portanto, como (re)criação e (re)produção de conhecimento] (AMORIM, 2011, p. 46).

Por fim, currículo como **Enunciação** está relacionado à primazia da linguagem na compreensão de currículo. Complementando a ideia de Amorim, na perspectiva de um pós-humano, o conceito de currículo como fetiche, de Tomaz Tadeu da Silva (2001), é apresentado como uma metáfora que traz à luz, na experiência educacional, a necessidade de se pensar o eminentemente humano no âmbito conceitual curricular. O trabalho deste autor tem influência no campo dos

²⁵ Metáfora do pensamento: estratigrafia se refere à “parte da geologia que estuda as camadas da crosta terrestre a fim de estabelecer a ordem normal de superposição e a idade relativa dos estratos” (ESTRATIGRAFIA, 2019)

Estudos Curriculares no Brasil por introduzir visões pós-críticas, particularmente de linha pós-estruturalista (PARAISO, 2005). No olhar de Tomaz Tadeu, Currículo é definido como Enunciação e, como tal, constitui-se em práticas de significação, um perspectivismo do cultural, do social, do político e, portanto, ativo/produtivo, incompleto, inconclusivo. Nesta visão, o poder é intrínseco às práticas de significação que constituem o currículo, tal como em Amorim, não sendo possível pensar em emancipação. O autor chama de pós-humano a impossibilidade da autonomia, a ideia do sonambulismo do homem, a qual culmina com sua metáfora do currículo como fetiche, ou seja, a relação inconsciente entre homem e suas coisas (físicas) ou seus valores (as coisas que o homem cria). Nas palavras do autor:

Ver o currículo como fetiche significa uma convivência, não necessariamente pacífica, entre “fatos” e “fetiches”, entre coisas e artefatos. A existência do fetiche coloca em perigo a livre determinação do sujeito [...]. Significa supor uma relação muito mais complicada, não apenas entre o sujeito e as coisas, mas entre o sujeito e as coisas que ele cria – entre o sujeitos e seus fetiches. (SILVA, 2001, p. 106-107).

Apesar do reconhecimento neste campo de que a perspectiva dominante advém de teorias pós-críticas (LOPES, 2013; MACEDO, 2011), são reconhecidos pontos de conflito (MACEDO, 2011; MOREIRA, 2001; LOPES, 2013; RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016). Por um lado, afirma-se que, apesar dos novos conceitos (tais como cotidiano, cultura, tempo e identidade), ainda permanecem as mesmas relações entre teoria e prática, como se embalsamados entre reprodução social e transformação social (AMORIM, 2011, p. 67). Por outro, debates correntes entre as diferentes abordagens se desenvolvem fazendo com que a apropriação dessas discussões teóricas (pós-crítico, pós-estrutural, pós-moderno, ou, como sugeriram Amorim e Tadeu Silva, pós-humano) não se traduza em uma homogeneidade que possa ser incorporada sob um mesmo rótulo (LOPES, 2013).

Concluo que autores em currículo no Brasil parecem oscilar entre a valorização do prestígio acadêmico do campo, cuja produção teórica se intensifica, e a preocupação com a fertilidade dessa produção na resolução de problemas de ordem prática, que, como resultados de pesquisas, tem pouco a contribuir às práticas do currículo como respostas às notórias dificuldades que o país enfrenta (BARRETO, 2011; MOREIRA, 2001). A este respeito, minha visão é que problemas nas práticas

curriculares não hão de ser em razão da sofisticação e da intelectualidade acadêmicas que se distanciam da prática, que se excluem. Um mito, a meu ver. Como procurei mostrar na sessão 2 (contexto de pesquisa), as políticas educacionais que norteiam e fazem emergir a chamada sociedade do conhecimento transformam o saber em mercadoria, algo externo ao sujeito, tecnicizado, simplificado, com tempo marcado para ser adquirido; algo a ser mensurado e certificado, em um jogo de poderes, mascarados/camuflados sob a égide da democracia e da justiça social, que estimula desintelectualização pela desestima ao tempo e ao esforço mental para reflexão e superação do senso comum.

Antes de finalizar a seção, gostaria de expor a razão que me levou a escolher um teórico norte-americano para definir o campo dos estudos curriculares no país (por meio dos quatro conceitos: *eventfulness*, *quotidian*, *enunciation*, *hybridity*). O projeto de William Pinar, ao construir histórias intelectuais e circunstâncias presentes de abordagem em currículo internacionalmente, parece ter reconhecimento nacional no campo, a meu ver, por três razões centrais: 1^o) por reunir trabalhos de proeminentes pesquisadores e líderes de grupos de estudos em currículo no Brasil a expressarem suas próprias agendas de pesquisa como autores; 2^o) pela valorização das pesquisas curriculares no Brasil, as quais, segundo Pinar, em suas respectivas singularidades e em suas mais diversas formas de expressão pós-crítica, qualificam-se por complexidade e sofisticação teórica; e 3^o) pelo reconhecimento dos próprios teóricos brasileiros de que “prestam pouca atenção ao trabalho de colegas” (MACEDO, 2011).

Ademais, lembrando o fato de que não sou da área da educação, minhas leituras de trabalhos desses autores brasileiros, de suas contribuições à obra de Pinar e da obra completa “Curricular studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances” permitiram-me contribuir a uma ressignificação de currículo na arena da Linguística Aplicada e do Ensino e Aprendizagem de Inglês (alinhando-me, por exemplo, a autores como Ana Paula Duboc e Alastair Pennycook) e, assim, construir compreensão de meu contexto de pesquisa, do qual fotografei parte do espaço-tempo do PRC, como constituído de identidades híbridas, que convivem e enunciam/criam/traduzem/localizam a todo instante seu espaço-tempo curricular.

4.2 CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS NA LA

4.2.1 Estudos Sob a Denominação Currículo de Línguas

Na Introdução deste trabalho, mencionei que, em âmbito internacional, autores da Linguística Aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas denominam *Language Curriculum* (Currículo de Línguas) o campo que aborda currículo como tema central nos estudos da linguagem (GRAVES, 2008, 2016; MICKAN, 2012; NATION; MACALISTER, 2009; RICHARDS, 2013; VAN LIER, 1996, 2007). Ainda na introdução, mencionei que conceitos em currículo, nesse âmbito, divergem bastante. Predominam, por um lado, trabalhos em *design* de currículo, os quais privilegiam uma visão mais técnica, entendendo currículo como um documento, ou o ato de produção que envolve desenho/planejamento de curso a delinear/modelar processos de implementação e avaliação de cursos de ensino de línguas. Literatura sob esta perspectiva, frequentemente, corresponde a pesquisas que resultam em modelos de *design* de currículo a serem adquiridos por atores do ensino de línguas, em especial, professores. Creio que tal concepção permite um olhar a políticas, *design* de curso, produção de materiais e avaliação de modo desarticulado: políticas são produzidas pelo Estado (diretrizes, resoluções), materiais e métodos, ou *design* de currículo podem estar sob a responsabilidade da iniciativa privada (editoras inglesas ou americanas, por exemplo as obras de Nation e Macalister, 2009 e Mikan, 2012) e serem adquiridos e implementados pelo professor e, por fim, a avaliação pode ser conduzida por instâncias desvinculadas da Educação Básica (exames de proficiência em língua inglesa americanos ou ingleses adquiridos e elevados ao status de comprovação de conhecimentos em inglês no Brasil). Por outro lado, a concepção de currículo no ensino e aprendizagem de línguas assume um sentido mais abrangente, em que atividades de planejamento de curso, definição de conteúdo, implementação e avaliação são entendidas como dimensões curriculares integradas a ações docentes (RICHARDS, 2013).

Desta visão mais ampla, estudos em currículo de línguas envolvem elementos relacionados a conteúdo, processo e resultados. Segundo Richards (2013), cada dimensão tem recebido maior ou menor ênfase em diferentes momentos da história do ensino de línguas. As diferentes abordagens em currículo se distinguem no modo como estas dimensões são postas em relação: às diferentes ordens de

prioridade, ao papel da listagem de conteúdos (*syllabus*), dos materiais elaborados ou selecionados, do professor e do aprendiz. O autor define três noções de currículo com base nas diferentes relações entre as dimensões curriculares: a concepção linear (*forward curriculum*), a concepção central (*central curriculum*) e a concepção reversa (*backward curriculum*). Para cada uma, ele discute os pressupostos e as diferentes práticas de sala de aula resultantes. Em quadro elucidativo acerca das três concepções, Richards sintetiza seus aspectos principais.

Com base neste autor, apresento, no quadro 12, as características destas concepções, bem como exemplos de propostas de ensino e aprendizagem que as representam segundo Richards (2013).

Quadro 12 – Concepções Curriculares em Richards (2013, p. 30)

| | LINEAR | CENTRAL | REVERSA |
|---|--|---|---|
| CONTEÚDOS | <i>Centrado na língua Progressão linear (Simples ao complexo) Pré-determinados</i> | <i>Centrado na atividade Progride ao longo do curso (não sequenciado) Negociado com aluno</i> | <i>Centrado nos objetivos ou competências Progressão linear (parte-ao-todo) Pré-determinados</i> |
| METODOLOGIA | <i>Transmissiva Controlada Imita modelos Regras explícitas</i> | <i>Centrada no aluno Aprendizagem por experiência Prioriza o sentido, negociado</i> | <i>Prática de habilidades, situações reais (por expressões e linguagem formulaica²⁶) Prioriza precisão</i> |
| PAPEL DO PROFESSOR | <i>Instrutor, reproduzidor de modelos, transmissor Correção e reforço</i> | <i>Facilitador, motivador, negocia sentidos Busca autonomia do aluno</i> | <i>Organiza/Planeja experiências de aprendizagem Oferece modelos de uso</i> |
| PAPEL DO APRENDIZ | <i>Domínio preciso da forma (regras) Aplicação a outros contextos</i> | <i>Negocia conteúdo e formas de aprendizagem Desenvolve estratégias de aprendizagem Ativo na busca pela autonomia</i> | <i>Aprendizagem por hábito e prática Domínio de linguagem adequada ao contexto Consciência de correção de uso</i> |
| AVALIAÇÃO | <i>Guiada por normas Somativa Avalia aprendizagem Domínio cumulativo de normas</i> | <i>Negociada Formativa Auto avaliativa e auto reflexiva</i> | <i>Guiada por critérios Somativa Avalia aprendizagem Domínio cumulativo de padrões de uso</i> |
| PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM | <i>Communicative language teaching Content-based language learning (CLIL)</i> | <i>Task-Based Language Teaching; Natural Approach (1983) Ecological teaching (VAN LIER, 1996; GRAVES, 2008)</i> | <i>Competency-based instruction Common European Framework-based courses</i> |

Fonte: Baseado em Richards (2013).

Dentre estas formas de conceber currículo, creio que aquela que mais se aproxima do currículo pós-crítico ao qual me alinho (como definido em 4.1) seja concepção dita Central de currículo, aquela que dá ênfase ao processo, à sala de aula e à relação imediata entre professor e alunos. A ideia de ecologia curricular em Van Lier (1996, 2007) e a de currículo em ação (*enacted curriculum*) em Graves (2008, 2016) têm em comum não apenas a abrangência com que definem currículo, mas o

²⁶ Aquela constituída de estruturas fixas, que não apresentam características morfológicas e sintáticas normais e que são usadas, geralmente, em situações sociais restritas: Bom dia, Feliz Ano-Novo. Ver: <http://michaelis.uol.com.br/>.

valor atribuído à flexibilização de conteúdos *a priori*, determinando o curso da aprendizagem de línguas.

Por um lado, as duas formas chamadas Linear e Reversa, de certo modo, impõem ao aprendiz o que ele deve aprender e como usar este novo conhecimento, da mesma forma que impõem ao professor o que e como ele deve ensinar, tanto por determinações prévias da Linguística – em tópicos gramaticais ou funções (currículo linear), quanto por determinações de padrões a serem atingidos (e.g. Quadro Comum Europeu de conhecimentos em línguas ou exames consagrados no Brasil, como os da Universidade de Cambridge e o TOEFL americano) (currículo reverso). A concepção central, por outro lado, permite uma visão contingencial do processo de ensino/aprendizagem das línguas, visto estar aberta a negociações com os alunos e, portanto, oportuniza maior valorização, sobretudo pela autonomia e maior responsabilidade atribuídas ao professor. Oportuniza, ainda, tomada de consciência da complexidade implicada no processo de adquirir um outro idioma, ao aprender uma nova forma de expressão, e o seu impacto sobre a própria constituição do sujeito-aluno (perspectiva do inglês como língua adicional, discutida mais adiante).

4.2.2 A inserção dos estudos curriculares no Brasil sob o escopo da LA

Neste item, apresento um breve panorama da Linguística Aplicada no Brasil, particularizado ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, com o objetivo de evidenciar que, apesar da perspectiva, na área, ser predominantemente crítica, os trabalhos que abordam currículo o concebem dentro de perspectiva política e *a priori*, referindo-o, na maioria das vezes, como documento a nortear o ensino em suas mais diversas instâncias. Noutros termos, embora os estudos encontrados contribuam diretamente ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, em linha com as atuais tendências do campo que valorizam o processo de ensino e aprendizagem, há conceitos concorrentes no que tange à concepção de currículo, tal como explicitado no item anterior (4.2.1), sendo este amplamente citado sob perspectiva de política norteadora.

Dentre as perspectivas que têm norteadado o trabalho de formação de professores de língua inglesa no Brasil, destacam-se a sócio semiótica e análise crítica de discurso (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); os letramentos críticos (DUBOC, 2014; TAKAKI; MACIEL, 2017); o interacionismo histórico-cultural

vygotskyano (ABRAHÃO, 2012; CASTRO, 2016); o interacionismo sócio discursivo (CRISTOVÃO, 2002; MACHADO, 2009; MACHADO; BROCKART, 2009; CRISTOVÃO; SILVA; TOGNATO, 2010); a perspectiva da translíngua (ROCHA; MACIEL, 2015); o inglês como língua franca (GIMENEZ *et al.*, 2015); a pedagogia por projetos (JORDÃO, 2014); a perspectiva dita pós-método²⁷ (LEFFA, 2012, 2015); dentre outras. Permeiam estas perspectivas a concepção de linguagem como prática social, o foco na práxis docente e a compreensão de que a consciência crítica é condição fundamental para transformações na realidade social, cada vez mais marcadas por processos contraditórios de homogeneização e exclusão, por tensões entre o local e o global, por racionalidades técnicas e desejos de engajamento com o Outro (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010).

Como já mencionado na Introdução, estudos caminham em uma pluralidade de sentidos, tais como: a busca por um espaço mais efetivo na formação de professores que privilegie processos de ensino/aprendizagem; a busca por uma ética na (re)construção das relações universidade-escola, via projetos extensionistas (LIBERALI, 2010; MELLO, 2010; MILLER, 2010); a passagem, na formação inicial, da dependência pela imitação para uma autonomia informada, ou seja, de bases reflexivas, e priorizando maior compreensão do sentido de inovação na formação docente (CELANI, 2010).

No âmbito de políticas educacionais, críticas são direcionadas à permissibilidade legal da dupla licenciatura em uma língua estrangeira e em língua portuguesa. Em particular, chama-se atenção à ênfase que recai sobre a língua materna em detrimento do desenvolvimento de conhecimentos pertinentes à língua adicional para o ensino (CELANI, 2010; PAIVA, 2003). Outra questão apontada refere-se à falta de representatividade, junto a órgãos nacionais de fomento à pesquisa e ao

²⁷ Importante enfatizar que o prefixo pós- nesta expressão não implica envolvimento nos ideários pós-críticos abordados neste trabalho. Neste caso, o termo cunhado por Kumaravadivelu (2006) vem sustentar a posição da LA como área independente da Linguística. Em suma, o autor defende que a história dos métodos de ensino de línguas desenvolvidos dentro das correntes linguísticas contribui à constituição da LA, mas não mais atendem, por si só, à diversidade dos contextos de ensino de línguas. Assim, há uma transferência da responsabilidade pela eficácia do ensino, que recaía sobre determinado método, para a defesa da necessidade de formar o profissional docente com poder e autonomia metodológicas a definir e adequar qual(is) método(s) melhor atende(m) sua realidade de ensino. Portanto, o empoderamento do professor, que sai do papel de mero aplicador e passa a ser visto como peça-chave em seu contexto de ensino, contribui a uma visão crítica do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Digamos que, em terrenos pós-críticos, tal empoderamento se dilua em meio a inúmeras variáveis sociais, linguísticas (multimodais), subjetivas, culturais, etc. levantadas sobretudo por pensamentos pós-estruturalistas e pós-modernistas.

Ensino Superior no Brasil (CAPES/CNPq), de uma área de pesquisa em Didática de Línguas, independente da Linguística e mesmo da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016).

Nos estudos revisados que fazem menção a currículo, a perspectiva é predominantemente política, em alusão a documentos formais que encerram conteúdos, embora estabeleçam-se relações com sua acepção mais ampla (discutida em 4.1). Minha afirmação tem base em análises de trabalhos acadêmicos – artigos, teses e dissertações – que abordam o tema currículo.

Em livro organizado por Phillipov; Schettini; Silva (2015), intitulado *Integrando e desencapsulando currículos do Ensino Superior*, a relação expressa entre *(des)encapsular/integrar* e o conceito de *currículo*, na visão dos autores dos artigos da obra, sugere que currículo não coincide propriamente com ações de planejamento, práticas docentes, práticas de formação, preparação de materiais e consequente transformação social (perspectiva crítica). O título da obra sugere ações de integrar, encapsular e desencapsular exercidas sobre o currículo. Na apresentação do livro, os autores afirmam:

O conteúdo deste livro indica modos de pensar criticamente o currículo, a formação docente e a prática cotidiana, pois aponta caminhos simples e objetivos, nos quais você, leitor, possa junto com a leitura buscar inspiração para criar novas possibilidades de atuação (PHILLIPOV; SCHETTINI; SILVA, 2015, p. 14).

Ao percorrer os artigos que compõem a obra, percebo que integrar está se referindo a currículos do ensino superior e currículos escolares (Educação Básica) (SCHETTINI, 2015); a ideia de encapsulamento está relacionada a conteúdos curriculares que direcionam práticas inflexíveis, que não consideram as realidades e interesses locais; e consequentemente, desencapsular refere-se à ideia de flexibilizar o currículo de forma a contemplar tais particularidades, a critério do professor, tais como produção de material didático (PETRINI JUNIOR; MEGALE, 2015; HAWI, 2015; PHILIPPOV; LIBERALI, 2015) e significações em sala de aula por meio da relação professor e alunos (VENDRAMINI-ZANELLA; FUGA, 2015; DAMIANOVIC; ARAÚJO; LIMA, 2015; TOLEDO; SPEGORIN, 2015; FONSECA, 2015). A concepção de currículo que exponho nesta tese borra os limites (no sentido de que fica mais difícil a distinção entre uma coisa e outra) entre currículo (políticas e conteúdos) e práxis docente, afirmando tais dimensões como espaços entre os quais

(re)significações e (re)formulações ocorrem nas interações intersubjetivas, e chamando currículo a este conjunto de inter-processos.

Gimenez e Cristovão (2004) argumentam em defesa da práxis, rejeitando a atuação compartimentalizada em disciplinas que separa conhecimento epistemológico e conhecimento pedagógico. Afirmam que paredes foram construídas por currículos, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; criticam a distância entre teoria e prática, ao restringir esta última às práticas de ensino; a não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, por não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador, não se constrói, conseqüentemente, uma identidade profissional. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 87). Sobre esta visão de currículo como um empecilho que dificulta o estabelecimento da interdisciplinaridade, passo a conceber que as paredes construídas advêm da dimensão das políticas curriculares; e que os efeitos, os empecilhos propriamente ditos de tais políticas são o próprio Currículo, ou seja, são do escopo do Currículo para a formação de professores.

Em outro estudo, são estabelecidas relações entre currículo e cultura, currículo e subjetividade, em que currículo é definido como “[...] um espaço potencializador da construção de conhecimentos pessoais e teóricos relevantes, culturais e profissionais de um professor, bem como da construção da capacidade de ensinar a língua-alvo de fato amparada por atitudes positivas e por motivações mobilizadoras do melhor desempenho docente (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 209-210). Na posição epistemológica em que me situo, o Currículo (em vez de potencializador) é o próprio espaço de onde emergem conhecimentos e o elemento potencializador de sentidos, sensações e (re)construções conceituais, seria(m) a(s) linguagem(ns) em uso no espaço-tempo curricular. Não se pode perder de vista o movimento cultural nas instituições educacionais entre agentes educacionais, em que conhecimentos são ressignificados, e, nesse sentido, emerge a necessidade de reconhecer essas reconstruções e representações em processos como sendo o próprio espaço-tempo curricular (AMORIM, 2011; MACEDO, 2006a; MACEDO, 2006b).

Em artigo a respeito da inovação na ação docente, esta torna-se inovadora no próprio ato “transgressor do currículo, das metodologias estabelecidas”,

ao cultivar a diferença, o diálogo, que gera e faz explodir entre seus alunos a polifonia de muitas vozes, contraditórias e polêmicas (BOHN, 2008, p. 127). Os sentidos em Bohn, a meu ver, ecoam ideia de *Eventfulness* (movimento-duração, evento, contingência) e de Hibridismo (PINAR, 2011), em atitude transgressora ao pré-estabelecido. Contudo, do ponto de vista desta tese, o ato transgressor e, portanto, inovador é concebido como inerente ao currículo. Entendo a referência do autor à polifonia como a ideia de Hibridismo que fundamenta o currículo como movimento nas práticas escolares e na atitude do professor. Assim, o ato de transgredir estaria em relação a políticas e aos conhecimentos hegemônicos que compõem as matrizes curriculares oficiais; e, nesse sentido, o ato de transgredir, inclui o próprio currículo em movimento.

Em Gimenez (2005), o enfoque é dado a documentos legais que oferecem diretrizes à formação de professores. Argumenta-se por um projeto político e pedagógico voltado à preparação de professores para lidar com questões sociais. A autora advoga, sobretudo, por um processo de formação que privilegie a construção da identidade do professor de língua inglesa. Uma crítica é direcionada a documentos oficiais que definem o papel do profissional do Curso de Letras para além do ofício da docência, incluindo outras atividades, como tradutor e revisor de textos.

Creio que não só é importante ter um projeto político-pedagógico para a formação de professores como uma opção legítima das instituições de ensino superior como também que essa formação comece desde o início do curso. Respalda esse argumento a ideia de que o modo de organização curricular traz consequências para a identidade [...] O currículo não é um rol de conteúdos, competências e habilidades. Qualquer listagem de competências e habilidades tem em seu bojo uma visão de que tipo de profissional queremos formar. Quais conhecimentos e saberes queremos privilegiar, assim como o modo como esses conhecimentos e saberes são tratados, na interação com nossos alunos, vão moldando ou desafiando sua identidade com a linguagem, sua visão de mundo, com o que querem ser (GIMENEZ, 2005, p. 333-334).

Em suma, a discussão aborda o âmbito político dos Projetos Pedagógicos de Curso, que trazem em seu âmago direcionamentos/diretrizes ao perfil do profissional a ser formado e, inevitavelmente, afetarão os profissionais em formação em sua percepção do tipo de conhecimentos necessários ao exercício profissional, como tradutores, revisores, ou com maior enfoque no ensino e aprendizagem de línguas. Entendo a discussão conduzida como fundamental à

sustentação de maior foco declarado ao ensino e aprendizagem nos projetos dos cursos para a formação de professores de inglês. Ademais, interpreto noções de currículo como Enunciação na afirmação de que “o modo como esses conhecimentos e saberes [do currículo] são tratados, na interação com nossos alunos, vão moldando ou desafiando sua identidade com a linguagem, sua visão de mundo, com o que querem ser”. Contudo, sob a visão pós-crítica, sobretudo a que se funda em Deleuze, a potencialidade da linguagem em “moldar” e “desafiar” a identidade “na interação” com outros é integrada ao escopo do currículo. Noutros termos, sob lentes pós-críticas, a visão implicada no texto sobre a concepção de currículo vai além da listagem e amplia-se ao devir de sentidos, a esse pensar o ensino de língua inglesa entre a dimensão política e as possibilidades de ressignificação(ões). Nesse sentido, amplia a acepção atribuída a currículo como dimensão política e *a priori*.

Sobre as teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos no Brasil, construí o quadro 13, no qual particularizo autor, instituição, perspectiva teórica e conceito de currículo. O quadro permite a percepção de que currículo é predominantemente concebido na LA no país como política educacional de ensino de línguas ou documento com relação de conteúdos linguísticos formalizados para o ensino da língua inglesa. Exceção é a tese de Duboc (2012) e artigos subsequentes que definem o conceito de atitude curricular. Discuto mais adiante trabalhos desta autora, por dialogar com conceitos afins à perspectiva que adoto.

Quadro 33 – Teses e dissertações brasileiras abrangendo o tema currículo

| Autor (ano) | Ies | Perspectiva teórica e contexto | Citação | Conceito de currículo |
|-------------------------------|------------|--|---|---|
| Santos, 2002 (tese) | USP | Pedagogia Crítica de Paulo Freire (Kincheloe & McLaren, 2000; Giroux, 1983; 1988) Teoria crítica na linguagem (Foucault e Gramsci) Estudos Culturais (Geertz, 1997; Bhabha, 1998) Contexto de formação inicial de professores de inglês | Impreciso, sendo ora sinônimo de documento oficial (“como tema contido nas propostas de currículo nacional – PCN, no contexto do ensino de Língua Estrangeira”), ora sinônimo de educação (“a educação/o currículo como uma forma de política cultural”) | Currículo como política, documento; currículo como cultura. Conceito implícito, não fundamentado em teoria específica. |
| Mello, 2004 (tese) | PUC-SP | Pedagogia Crítica de Paulo Freire Pesquisa narrativa (Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2000; Connelly e Clandinin, 2004) Contexto de formação inicial de professores de inglês | “Acredito que o evento currículo é não somente um composto de vários elementos, como o professor, o aluno, as histórias e experiências de cada um, a disciplina e o espaço da escola, entre outras estrelas que compõem o universo educacional, mas, principalmente o que ocorre entre um elemento e outro” (p. 26) | Currículo processo, contudo, não fundamentado em teoria específica. |
| Tonon, 2006 (diss.) | Unicamp | Análise do Discurso (Foucault, Pêcheux, Orlandi) Gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) Proposta multidimensional-discursiva (Serrani, 2005) Contexto de formação inicial de professores de inglês | Currículo multidimensional (Stern, 1993): um planejamento pensado a partir de um currículo multidimensional enfocará não apenas uma, mas várias dimensões relacionadas entre si. Articula as dimensões: língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem | É uma perspectiva para elaboração de curso e material didático, fundamentado em Stern (1993). |
| Piconi, 2009 (diss.) | UEL | Referencial sócio-histórico-cultural Análise do discurso Contexto de formação inicial de professores de inglês | “O currículo, dentro da perspectiva de formação sócio-histórico-cultural, é tratado como a criação de espaços de produção do conhecimento”. “A análise feita mostrou o processo da produção do currículo de formação a partir da busca de alternativas para a formação do aluno a quem se ensinava”. | Currículo como movimento e evento. Não fundamentado em literatura específica. Currículo resulta do processo de produção. Currículo como processo. Não fundamentado em literatura específica. |

Continua...

Continuação...

| Autor (ano) | les | Perspectiva teórica e contexto | Citação | Conceito de currículo |
|---------------------------|------------|--|--|---|
| Gil, 2011 (diss.) | UERJ | Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997; 2002; 2008a; 2008b) Reforma das Licenciaturas da UERJ/2006 | “Considerando o ideário de flexibilização curricular e de autonomia das Universidades para fixação dos currículos de seus cursos e programas, a LDB, no artigo 53, inciso II, extingue o currículo mínimo obrigatório para os cursos de Ensino Superior e aponta para a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais” | Currículo é documento pautado em políticas. Não fundamentado em literatura específica. |
| Figueirêdo, 2013 (tese) | UFC | Interacionismo Sócio Discursivo Contexto de formação inicial de professores de letras | “Como nos diz Veiga (2002), o currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo; é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive e não é instrumento neutro. Eis, portanto, a confirmação do caráter instrumental do currículo e seu grau de relevância a ser considerado protagonista no texto”. | Currículo é instrumento, um gênero textual. Não fundamentado em literatura específica. |
| Duboc, 2012 (tese) | USP | Perspectiva dos Novos Letramentos (Lankshear e Knobel, 2003; 2007) Currículo pós-crítico (Macedo, 2007; Moreira, 1997; Silva, 2001) Contexto de pós-graduação e formação continuada de professores de inglês | “Como assumo teorias pós-estruturalistas para falar de currículo universitário do professor de inglês, julguei, respaldando-me em Silva (2010) que eu não poderia falar em ‘organização’ curricular, ‘grade’ curricular, ‘quadro’ curricular ou ‘programa’ curricular pós-moderno, o que me levou, então, ao termo atitude curricular, na tentativa de adicionar à acepção fixa e objetiva do vocábulo ‘currículo’ o caráter subjetivo, emergente e localizado da palavra atitude” | <i>Currere</i> ; perspectiva pós-crítica (pós-estrutural e pós-moderna). Base teórica em Tadeu Silva (2010), dentre outros. |

Continuação

| Autor (ano) | Ies | Perspectiva teórica e contexto | Citação | Conceito de currículo |
|------------------------------|------------|--|--|--|
| Zamboni, 2013 (diss.) | UFPR | Modelos de formação docente (D'ÁVILA, 2008; WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; SCHÖN, 2000; COCHRAN SMITH & LYTLE, 1999; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010 e VIEIRA ABRAHÃO, 2010) Conceitos de proficiência linguística (STERN, 1983; 1992; SCARAMUCCI, 2000, TEIXEIRA DA SILVA, 2000 e ALMEIDA FILHO, 2004) Contexto de formação inicial de professores de inglês | “Com a concepção de currículo que possibilita a inserção do estudo das didáticas próprias das disciplinas, abre-se a possibilidade de que o ensino possa estar voltado à superação dessa dicotomia [teoria-prática], em uma formação que traga, além das didáticas específicas, também um rompimento das barreiras que insistem em manter teoria e prática em células isoladas” “Em virtude do caráter interpretativo desta análise, minha concepção de currículo alinha-se com a perspectiva pós-crítica de currículo, uma vez que busco analisar o documento curricular por meio das afirmações presentes em seu discurso e de que forma essas afirmações estabelecem os modelos de formação e os conceitos de proficiência linguística nele presentes” | Relação de conteúdos. Apesar da referência à perspectiva pós-crítica, currículo parece ser concebido como o texto a ser interpretado. E pós-crítico parece ser relacionar-se com a perspectiva com que a autora pretende interpretar este currículo-documento. |
| Macedo, 2016b (diss.) | UNB | Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Almeida Filho, 2015; Almeida Filho; Oliveira, 2016; Vieira Abrahão, 2015; Menezes, 2005) Contexto de formação inicial de professores de inglês | “Para o currículo de uma licenciatura, as disciplinas voltadas especificamente para a formação de um professor de línguas resultaram insuficientes na quantidade e qualidade de foco de estudo em nossa primeira análise” “Acreditamos que houve contribuição em termos de teoria pois os estudos que encontramos focalizam aspectos secundários, mas importantes do currículo como quantidade de disciplinas/créditos/carga horária destinados para uma área ou outra, se acompanha ou não as diretrizes do MEC e, no nosso caso, estabelecemos critérios da própria área de Ensino e Aprendizagem de Formação de Professores” | Currículo é um rol de disciplinas. Não fundamentado em literatura específica. |

Continua...

Conclusão

| <i>Autor (ano)</i> | <i>les</i> | <i>Perspectiva teórica e contexto</i> | <i>Citação</i> | <i>Conceito de currículo</i> |
|-------------------------------|-------------------|---|---|---|
| Nunes, 2017 (tese) | PUC-SP | Pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos de Bakhtin e o Círculo Contexto de atuação de formadores de Letras | “É durante o processo de reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos que os discursos oficial e institucional se entrecruzam, se interpenetram, num processo extremamente dialógico, conferindo materialidade ao currículo” “Nesse sentido, caberia ao curso estender a perspectiva interdisciplinar adotada entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura trabalhadas no Estágio às demais disciplinas/componentes do currículo, desenhando, tecendo e delineando uma Matriz Curricular de modo que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações provenientes delas” | Documento, concepção política implícita. Sem referência teórica específica em currículo. Não é conceito fundamentado. |
| Oliveira, 2017 (diss.) | UFPEL | M-Learning (TRAXLER, 2009; SACCOL, 2010) Colaboração como característica inerente ao ser humano (TOMASELLO, 2003, 2010; PINKER, 2007) Currículo Ecológico (Van Lier, 2000, 2002, 2004a, 2004b, 2007, 2014) Contexto de ensino de língua e literaturas para o Ensino Médio profissionalizante | “A facilidade de acesso aos dispositivos móveis e a necessidade de investir nas práticas de letramentos midiáticos representaram fatores importante para a implementação do currículo proposto” | Apesar de fundamentar-se na proposta de Van Lier, refere-se a currículo como proposta a ser implementada. |

Fonte: A autora.

Entendo que a atual visão de currículo vai além da dimensão política, percebido como um tempo-espaço presente, que se propõe conhecer não só o que se almeja em documentos oficiais, mas engloba o profissional que está sendo formado para as condições de trabalho que estão postas. E isto implica o reconhecimento, por exemplo, de que não se aprende a língua inglesa adequadamente e com propriedade de uso em escolas em que não há condições para que seus professores acompanhem o desenvolvimento de seus alunos em tempo real; de que não se aprende qualquer conhecimento científico ou o idioma que amplia o acesso a este (tal como o inglês) quando o ser humano-aprendiz se sente excluído da sociedade, convivendo com a violência, a fome, o desafeto. Daí questiono, como pode o item “saber conviver” integrar o currículo padronizado de língua inglesa – refiro-me à BNCC e à BNC de formação – nestas condições? Neste caso, acredito ser necessário afirmar, sob um olhar ao currículo como processo, que a aprendizagem que se dá nestas condições é **o currículo vigente**, em suas contradições, conflitos e (re)criações. Se este é o ideal, vai depender dos interesses postos em evidência.

Quando Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 15) afirma:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade [...].

Suas palavras fazem ecoar certa complexidade em relação ao conceito de currículo. A referência política a currículo parece deixar de considerar o essencial. Por exemplo, um olhar sobre as sensações e o pensar entre espaços, entre políticas e implementações, entre o enunciado pelo professor e a multiplicidade de (re)produções no devir-outro (AMORIM, 2011), entre os diversos usos e sentidos emergentes, ou entendimentos do ensino de inglês no Brasil; aquilo que é feito do conhecimento em língua inglesa e qual conhecimento as experiências de vida do aprendiz local possibilitam que ele construa e, de certa forma, se (re)construa.

Ao se considerar o currículo apenas como documento e seu reflexo em sala de aula, deleta-se o processo de planejamento educacional, suas circunstâncias e atores, os quais (re)constróem sentidos que se (re)significam em sala de aula e assim sucessivamente. Ao defender a ampliação da forma como concebemos currículo na LA (como arena de produção cultural, como “espaço-tempo

de fronteira” (MACEDO, 2006a), como aquele que ocorre entre as coisas, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, ou mesmo entre currículo oculto e currículo formal), tal ressignificação do currículo de línguas implica em uma ressignificação do papel do professor, concentrando neste a responsabilidade pelo planejar, pelo desenvolver materiais, pelo avaliar, pelo reconfigurar, etc., nas interações do contexto educacional com alunos e demais professores; implica ainda em concessão de maior responsabilidade sobre o professor para (re)formulações das políticas para a educação (de línguas e de língua inglesa) no país.

Até este momento, pretendi evidenciar que o campo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, no geral, não trata de Currículo, mas de processo de ensino e aprendizagem de língua (inglesa) sob uma multiplicidade de perspectivas teóricas críticas e, da mesma forma, com enfoques múltiplos, sendo currículo concebido em sua dimensão política, equacionado a conhecimentos a ensinar, e por meio de processo focado primordialmente na sala de aula e na relação professor-aluno. Apesar das potencialidades e complexidades dos inúmeros enfoques teóricos, em especial aqueles que emergem da práxis e geram desenvolvimento e força à LA como disciplina independente da Linguística, falta o olhar entre conteúdos e condições dadas a fim de compreender (re)significações ou (re)produções de conhecimento no ensino e aprendizagem de línguas, bem como todas as implicações e ressignificações que advêm desse processo, tais como replanejar, reestruturar, reavaliar, repolitizar, (reformular políticas). E uma dessas formas é conceber tal processo como sendo curricular, ou seja, um ressignificar entre uma dimensão e outra do processo.

Se currículo tem a ver com construção de conhecimento em tempo real em instituições de ensino formal, então toda e qualquer forma de significação (construção de sentidos) relacionadas, direta ou indiretamente, à educação formal de língua inglesa no Brasil são legitimamente curriculares e extensivas para além dos processos de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo de língua inglesa e das relações entre professor e alunos. Refiro-me ao contexto de planejamento curricular em contexto de formação de professores de inglês, questão à qual dedico a seção 5.

5 CONTEXTO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR

Nesta seção, teorizo sobre conceitos que, a meu ver, podem ser alinhados no sentido de constituir um campo de estudos curriculares dentro da LA no Brasil de um ponto de vista pós-crítico. Estes se relacionam a conceber currículo **para além da sala de aula e das relações professor-alunos** (5.1). Relaciona-se ainda a conceber **práxis docente como processo** (5.2) que envolve construção de conhecimento teórico-prático em interações entre pares, na pesquisa, na sala de aula. Relaciona-se, por fim, no contexto deste estudo, a uma **práxis em que um coletivo de formadoras age como *policy-makers*** (5.2.1), avaliando e projetando **com base entendimentos de língua inglesa como Língua Franca e como Língua Adicional** (5.2.2), postas em relação entre si. São conceitos que emergiram dos meus dados de pesquisa, em espaço-tempo de planejamento em contexto de formação de professores de inglês. Tais conceitos me permitiram um olhar curricular pós-crítico sobre tal contexto, o qual incide diretamente sobre o ressignificar entre-processos (expressão que advém do olhar entre as coisas, discutido por Amorim) na formação de professores de inglês.

5.1 DA ATITUDE CURRICULAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA

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

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

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

As falas acima reproduzidas são seleções feitas por colunista da Revista Veja, em reportagem sobre os professores em destaque na cerimônia de

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

Outro finalista, o professor Jesus Insilada, 40, que dá aula a crianças abaixo da linha da pobreza em um vilarejo nas Filipinas, teve a ideia de usar pontos de um tricô típico da região para ensinar matemática. [...] O colombiano Luis Miguel Gutierrez, 36, contribuiu para a redução dos índices de gravidez na adolescência e *bullying* em sua escola ao inserir aulas sobre sexualidade e gênero no currículo. (VIEIRA, 2018, p. 88).

Fica claro, nestes excertos, portanto, que o processo pedagógico é encaminhado sob a perspectiva da relação alunos-sociedade-conhecimento.

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

O ponto crucial que pretendo desenvolver para sustentar e justificar minha tese, é que esta tendência pode levar a um equívoco que equaciona o estudo com foco no processo de ensino e aprendizagem apenas ao que acontece em sala de aula, entre sujeitos sócio culturalmente constituídos e as relações entre eles. Ao adentrar o campo dos estudos curriculares, em particular da literatura que aproxima o conceito de currículo dos estudos culturais (ARROYO, 2013; AMORIM, 2011; MACEDO, 2006a; MACEDO, 2006b; SILVA, 2001), fica evidente a noção de que o processo de ensino e aprendizagem vai além dos episódios de sala de aula.

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

currículo que reflita um trabalho com conhecimentos emergentes das relações sociais e humanas.

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

Ao sugerir, na subordinação ao que ele chama de reducionismo aulista, uma condição de não-educação, o autor defende um sistema educacional que aborde a ampla dinâmica social, sobretudo aquela que os alunos trazem à tona com suas atitudes e maneiras de ser e viver. Relaciono esta visão à noção do currículo como fetiche, segundo Silva (2001), a qual argumenta por uma relação sonâmbula, inconsciente que o ser humano tem com o mundo e com as coisas que cria. A ideia de currículo como fetiche é apresentada, a meu ver, como uma metáfora que traz à luz, na experiência educacional, a necessidade de se pensar o eminentemente humano no âmbito conceitual curricular. Nas palavras do autor,

De forma mais geral, a existência do fetiche coloca em perigo a livre determinação do sujeito: ele deixa de se autogovernar para ser conduzido pela “vontade” do fetiche. [...] Significa supor uma relação muito mais complicada não apenas entre os sujeitos e as coisas, mas, sobretudo, entre os sujeitos e as coisas que ele cria – entre o sujeito e seus fetiches (SILVA, 2001, p. 106-107).

Na visão do currículo fetiche, não creio que este ser humano exclua o professor. Portanto a atitude de libertação defendida por Arroyo também precisa ser exercitada, motivada, incentivada, estimulada em ação de inquietação para provocar o professor, em processo ininterrupto de formação.

Penso que a atitude de libertação, em Arroyo, pode ser ilustrada em trabalhos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada para o ensino de língua inglesa. Duboc (2011, p. 22-23), pautada na literatura dos multiletramentos no ensino de inglês, vem reafirmar “a relevância do trabalho de letramento crítico como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno”, consistindo esta

expansão no “[...] desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade”.

À luz de ontologias e epistemologias pós-modernas, Duboc (2013) analisa relações entre conceitos filosóficos da pós-modernidade, teorias de currículo e prática educacional dos multiletramentos, apresentando a noção de *atitude curricular* nas brechas do ensino de línguas (DUBOC, 2011, 2012, 2013). Ao construir seu entendimento sobre um currículo pós-moderno, a autora advoga por práticas de ensino críticas, que “provoquem” nos alunos ações de responsividade, perspectivismo e interpretação, distanciando-se de práticas do ensino tradicional, pautadas em verificação e na valorização de um sentido único, verdadeiro. Por sua vez, a ação docente que fomenta tais ações em suas práticas de sala de aula é o que Duboc (2013) entende por *atitude curricular*. Nas palavras da autora, “diante da aparente impossibilidade de esquematizar um programa curricular pós-moderno, a ideia de um currículo pós-moderno apoiar-se-ia em nossa atitude crítica em relação ao currículo preexistente²⁸ (DUBOC, 2013, p. 61, tradução nossa).

Assim, entendo a atitude curricular não apenas como articulação problematizadora entre conhecimento e realidade local, subjetiva. Antes de tudo, acredito que planejar ou pensar nesse agir curricular pressuponha o pensar no espaço-tempo curricular e em um (re) significar entre-coisas (AMORIM, 2011), sobretudo ao sugerir que agir criticamente na educação seja um construir sentidos/pontes/relações entre o que nos é exigido socialmente e as condições reais de cada sujeito/educando/ser humano ao ver-se diante destas exigências.

Neste sentido, parece coerente esperar que ações pedagógicas com estas características sejam instanciadas nas licenciaturas da universidade pública, concebidas, ainda, na contemporaneidade e a despeito das forças globais privatizantes, como espaços de liberdade intelectual, de pensamento livre, a questionar e a renovar as formas de conhecimento. Nos correntes processos de reforma curricular, por exemplo, particularmente nas licenciaturas, responsáveis pela formação inicial do profissional docente, entendo que são necessárias reflexões neste sentido, de modo a pensar formas de abordar a complexa dinâmica social em suas relações e implicações com a escola.

²⁸ “On the apparent impossibility of designing a postmodern curricular program, the idea of a postmodern curriculum would rely on our critical attitude towards pre-existent curricula”.

Há algum tempo pergunto-me: Que atitude pedagógica (chamemos assim) é motivada para a construção do conhecimento neste sentido? Tenho refletido que, em meus dez anos e pouco de experiência como formadora de professores de línguas, tensões sociais e polêmicas, em especial as veiculadas pela mídia e pelas redes sociais, nunca foram itens formais de pauta em reuniões do corpo docente. Acontecimentos sociais nos levam a reagir sem pensar, podendo inflamar no coletivo atitudes preconceituosas e violentas. Acredito fundamental a intervenção do professor formador no dia a dia de suas aulas, mobilizando junto aos licenciandos esses assuntos, já esparramados entre eles em “zum zum zum não-curricular”. E não me refiro a um formador sozinho, mas representando o coletivo docente que, previamente e em um esforço conjunto, discutiu e se propôs rever seus próprios valores, inconscientes, em prol da construção de um olhar por outro ângulo, um olhar reflexivo e mais humano sobre as questões do senso comum. Entendo esta atitude formadora como um exemplo na direção de formar e motivar a condição docente educadora que Arroyo nos ensina.

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

Na própria esfera de produção de conhecimento em educação, nos programas *stricto sensu*, é comum a presença de desconfiança e desvalorização: infundáveis produções científicas defendidas ante bancas examinadoras, louváveis em síntese de conhecimento, mas que, poucas vezes, representam mais que ínfimas contribuições efetivas aos campos aplicados, sobretudo à Educação Básica. Contextualizando e aproximando o olhar à questão, pode-se presumir que tais produções (teses e dissertações) acabam, com frequência, reduzidas a títulos necessários para um emprego mais rentável ou uma progressão na carreira, também com vistas a uma maior rentabilidade. O valor da contribuição científica propriamente dita ao contexto da educação cede lugar ao valor imposto pelo capital²⁹. Arrisco enumerar dois importantes percalços à qualidade da produção de conhecimento nos campos da educação, ao menos no contexto brasileiro:

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

Então, retomando as questões levantadas, tem-se:

- a) (raros) indivíduos docentes (super) valorizados pela mídia e, por conseguinte, pela sociedade em geral, por seus resultados eficazes;
- b) numerosas e intensas dificuldades enfrentadas em contextos educacionais, (constantemente) disseminadas (e.g. pela mídia),

²⁹ Não usarei de hipocrisia dando a entender que incômodos e incertezas foram as únicas motivações para a pesquisa de doutoramento que desenvolvi. As exigências da academia e da progressão profissional também me impulsionaram a este curso. Mas entendo que tive o privilégio de poder desenvolver um estudo que diretamente envolve minha prática profissional, fomentando, assim, o sentido de práxis sobre o qual discorro em 5.2.

sobretudo por seus maus resultados e políticas empregadas sem responsabilidade ou com prioridades equivocadas, e
c) percalços do campo da pesquisa em educação.

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

Ao compartilhar reflexões na tentativa de um reformular conceitual acerca do processo educacional, sintetizo que estes são alguns dos incômodos que me atravessam ao argumentar por um currículo processo para além das relações entre professor e aluno; por um currículo processo que valorize a sala de aula, sem perder de vista as instâncias que provêm condições para que o ato educacional ocorra com chances de sucesso. Neste sentido, ao propor, como contexto de estudo, um olhar sobre o currículo processo que se volta a um contexto de planejamento educacional de formação de professores em momento dito de reestruturação curricular, parto do pressuposto de que estruturas de planejamento educacional, tais como episódios ou encontros pedagógicos para (re)estruturação de ações educativas teóricas ou políticas, conselhos de classe, reuniões em geral classificadas como pedagógicas, nas escolas, nas licenciaturas, nos núcleos e hierarquias do sistema educacional municipal, estadual, federal, apesar de não enfocarem a sala de aula propriamente dita, e sobretudo se envolvem os docentes como condutores das ações, constituem parte integrante do currículo processo.

Por fim, enfatizar a abrangência da noção de *currere* (PINAR, 2011), ou seja, do currículo processo, de forma alguma minimiza a relevância do foco em sala de aula, mas sugere olhar ao realizar curricular para tempos e espaços outros que nela estão contidos e que agem significativamente sobre as relações entre professor e alunos. Sendo assim, na articulação de concepções de currículo pós-críticas e da Linguística Aplicada no campo de formadores de professores de inglês, venho afirmar as condições de planejamento e reestruturação de Projeto Pedagógico de Curso (bem como qualquer tipo de planejamento educacional pelos docentes autores e atores ativos) como **currículo em tempo real**. E, desta forma, entendo que

a oportunidade desse mesmo professor a não apenas participar, mas pesquisar tal processo envolve tipos diferentes de reflexividade, ambas fundamentais ao compor o *currere*.

Assim, as questões de que tratam os próximos itens são defendidas como fundamentais ao lançar olhar ao currículo em âmbito de planejamento docente, as quais envolvem, a meu ver, práxis, reflexão, reflexividade e o papel de determinado colegiado docente como autor de políticas e do planejamento de sua própria atuação.

5.2 PRÁXIS E CRITICALIDADE NA DOCÊNCIA: REFLEXIVIDADE E PESQUISA

Na área de Linguística Aplicada, a noção de “criticalidade” é interpretada sob diferentes perspectivas, as quais, por conseguinte, vinculam “práxis” a diferentes acepções (KUBOTA; MILLER, 2017). Pareceu-me desafiador no estudo interpretar a relação entre criticalidade e práxis, bem como o papel da reflexão, ou da reflexividade, nesta relação. Estes dois últimos conceitos são primordialmente influenciados por estudos em Sociologia (e.g. Marx; Giddens) e Educação (e.g. Freire e dissidentes) e também divergem conceitualmente na área da Sociologia (D’CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005). Diante disto, proponho discutir tais noções no âmbito da LA e construir uma ideia de práxis, sob a perspectiva pós-crítica (PENNYCOOK, 2004), como um processo que permeia fundamentalmente o currículo nas interações entre as formadoras de professores de inglês durante a reestruturação.

Iniciando pelas bases, apresento noções de reflexão e reflexividade, assumindo que tanto as concepções de criticalidade como as de práxis se fundam na potencialidade reflexiva do sujeito. Esta afirmação está pautada em leituras na área de LA, discutidas mais adiante. No âmbito teórico-prático do serviço social, D’Cruz, Gillingham, Melendez (2005) apresentam estudo que explora os sentidos vigentes de reflexão no uso de termos como reflexividade, reflectividade e reflexão crítica. O termo “reflectividade” pode causar estranhamento a leitores da língua portuguesa, visto que o utilizamos com grafia única: “reflexividade”. Em textos produzidos em inglês, ambas as grafias são utilizadas: *reflectivity* e *reflexivity*³⁰.

Os autores reportam que as diferenças entre *reflectivity* e *reflexivity* emergem de discursos diferentes. Conceitos como os de reflexão-em-ação (*reflection-*

³⁰ Neste trabalho, utilizo ‘reflexividade’, tal como grafado na língua portuguesa. Apenas neste momento, utilizarei ambas as grafias para explicitar as concepções concorrentes.

in-action) e reflexão-sobre-ação (*reflection-on-action*) (SCHÖN, apud D'CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005) estão vinculados a disciplinas de administração e engenharia e são referidos como 'reflectividade'. Já, 'reflexividade', de acordo com estes autores, emergiu dos discursos em pesquisas das ciências sociais, particularmente qualitativas e etnográficas. Assim, 'reflectividade' assume sentido técnico, referindo-se mais proximamente ao processo de reflexão sobre a prática para além de atividades mecânicas ou rotineiras, enquanto 'reflexividade' se aproxima mais da ideia de o indivíduo ser capaz de se definir em determinado contexto, de avaliar como seu eu interfere em sua ação de pesquisa (D'CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005, p. 84). Desse modo, enfatizam a opção, em muitos estudos, por adotar o termo reflexividade com acepção mais ampla, em que reflectividade seria um de seus aspectos, ao qual se alinham teorização e ação sobre a prática.

Os autores interpretam três noções básicas de reflexividade, a que chamam variações. A primeira teria influência de Antony Giddens e sustenta a abordagem de problemas sociais para além do foco na autoconsciência do indivíduo e suas capacidades, ampliando a visão para considerar tais problemas em âmbito coletivo, como consequência de relações entre indivíduos e estrutura social. A expressão reflectividade **crítica** (*critical reflectivity / critical reflection*) passa a ser adotada por autores que se distanciam do entendimento de reflectividade como autoconsciência restrita ao individual. Para esta primeira variação, amparam-se, ainda, no ideário de Paulo Freire, que incorpora o sentido de tomada de consciência da realidade sociocultural, como este interfere na vida dos indivíduos e da capacidade dos indivíduos para transformação social (D'CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005, p. 77).

Portanto, a primeira variação, ao conceber reflexividade, confere tom crítico, de caráter emancipatório, que leva em consideração ação coletiva e estrutura social com maior afinco e visando uma transformação. A segunda e a terceira variações³¹ do conceito de reflexividade, a meu ver, aproximam-se mais de visão pós-

³¹ Sobre a relação entre estas duas variações (a 2ª e a 3ª) apresentada pelos autores, opto por deixar em nota, uma vez que, a meu ver, as distinções entre elas se relacionam a nuances que não as distanciam em termos paradigmáticos. Como os próprios autores reconhecem, "a terceira variação alinha-se à segunda por estarem ambas pautadas em consciência crítica dos fatores que influenciam a produção de conhecimento. A terceira variação acrescenta o reconhecimento da relação dinâmica entre pensamentos e sentimentos: como pensamentos influenciam sentimentos e vice-versa. Novos entendimentos podem advir de reflexividade sobre o porquê determinados sentimentos respondem a determinadas situações" (D'CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005, p.

crítica. Enquanto a primeira variação concebe reflexividade como uma habilidade do indivíduo para aprender e intervir na vida social, ou seja, reflexividade como conhecimento e ação de transformação social, as demais variações se afastam do indivíduo e voltam o olhar aos meios de produção de conhecimento.

Segundo D’Cruz, Gillingham, Melendez (2005), a reflexividade é concebida como ação de tomada de consciência da prática social, sobretudo por meio formal de produção de conhecimento, ou seja, a pesquisa. Os autores asseveram que há reflexividade nos processos de pesquisa que consideram a interação entre cognição e emoção e as relações entre estruturas de poder e relações interpessoais (D’CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005, p. 82). Assim, reflexividade coincide com produção de conhecimento científico para possibilidades de interpretação/problematização da realidade.

Em suma, os autores concluem que os diversos sentidos assumidos e suas consequências para a construção do conhecimento (no âmbito do serviço social) variam, portanto, do foco na transformação individual para a transformação social (constituição da primeira variação sob perspectiva crítica); variam ainda de ação individual a ação coletiva (constituição da primeira variação sob perspectiva crítica); e, por fim, da reflexividade na busca por certezas para a reflexividade sobre estas certezas, problematizando-as, gerando incertezas (constituição da segunda e da terceira variações sob perspectiva pós-crítica).

Na LA, pode-se afirmar, essas concepções de reflexividade são assumidas ao sustentar perspectivas críticas para a área e, por sua vez, também sustentam e distinguem diferentes noções de práxis. Em revisão de literatura na área, Kubota e Miller (2017) exploram o sentido de práxis e discutem reflexividade, ação e transformação como noções de suporte a informar contínua (re)visão de como a literatura aborda o conceito de criticalidade. Em resumo, os autores expõem três variações da epistemologia crítica vigentes, em relação às quais ações praxiológicas são concebidas assumindo reflexividade: 1) ora mais fortemente no sentido de fomentar emancipação social (teorias pautadas em Marx e Freire); 2) ora no sentido que se detém primordialmente em como o conhecimento é (re)criado em determinado

80, tradução nossa) – The third variation is aligned to the second variation in that it is based on a critical awareness of the factors that influence knowledge creation. What it adds is the acknowledgement of the dynamic relationship between thoughts and feelings: how thoughts can influence feelings and vice versa. Insight may be gained by reflecting on why we might have a particular emotional response to a situation.

recorte do espaço-tempo presente, a problematizar noções de verdade, a buscar superação de dicotomias e até a própria noção de antropocentrismo (pós-humano em Pennycook), ficando implícitas questões de transformação social; 3) ora, ainda, no sentido dito hiper reflexividade pós-colonial, no sentido de superar suposta presunção do ocidente, branco e ex-colonizador, em assumir o discurso pós-colonial que, de fato, raramente vai além de lhe garantir manutenção de seu status acadêmico.

Pretendo me deter na segunda concepção epistemológica, que privilegia a concepção crítica na LA, introduzida por Pennycook (2001), com base em visões pós-modernas e pós-estruturalistas (discutidas em 3.2). Kubota e Miller questionam tal noção e a distanciam da noção de crítica na área como um todo:

Apesar da noção de progresso contradizer o ceticismo pós-moderno da linearidade histórica, a visão de mudança rumo a relações mais justas e igualitárias, permanece central à pesquisa crítica (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 147, tradução nossa³²).

Em contrapartida, procuro defender mais adiante que a visão de Pennycook acerca de práxis é a que mais proximamente fundamenta o sentido emergente de meus dados de pesquisa.

Aparentemente, a literatura em LA interpreta a práxis em níveis variados de reflexão, contudo, o papel da pesquisa não fica claro na construção do sentido de práxis. No estudo de Kubota e Miller, teorizam sentidos de práxis vinculados a ações reflexivas e críticas no ensino e aprendizagem de línguas, mas nenhum deles deixa clara a inserção efetiva de ações de pesquisa na noção de práxis. A forma como práxis é relacionada a ações de pesquisa parece fazer distinção entre dois tipos de práxis em nossa área: a **práxis em ações de pesquisa** e a **práxis do ensino, aprendizagem e formação de professores** (como a práxis social em Marx e Freire). Os autores discorrem sobre a importância da reflexividade em pesquisa para problematizar a prática:

Reflexividade em pesquisa requer constantemente nossa percepção sobre premissas e práticas pré-concebidas e “verdadeiras”, em vez de

³² Although the notion of progress contradicts the postmodern skepticism of historical linearity (JOHNSTON, 1999), a vision for change toward greater justice and more equal social relations is indeed central to critical inquiry.

simplesmente celebrar visão romantizada de honestidade e empatia (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 142, tradução nossa³³).

Em outra passagem, os autores aparentam a intenção de relacionar práxis em pesquisa à práxis social:

Posicionando-se em perspectiva marxista, Anyon questionou a linguagem obscura frequentemente utilizada em discussões de teorias pós-modernas e pós-estruturalistas no campo da pesquisa educacional, a qual, argumenta a autora, leva à separação de conceitos em relação a eventos reais, confundindo discurso teórico com lutas políticas reais. Em vez de produzir teorias primariamente a serviço daqueles que as produzem, Anyon propõe o desenvolvimento de abordagens teóricas que, de fato, ofereçam suporte na luta por um mundo melhor (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 145, tradução nossa³⁴).

Entretanto não se efetiva, visto que permanece obscurecida a ideia de que o pesquisador de fato pertença à realidade de luta, reforçando a ideia de que há referência a dois tipos de práxis.

Do mesmo modo, fazendo referência à realidade social sobre a qual é preciso refletir/agir, na perspectiva crítica, Pennycook (2004) reporta definição de práxis (SIMON apud PENNYCOOK, 2004, p. 334) como contínua integração reflexiva de pensamento, desejo e ação. Desta noção, o autor afirma a necessidade de que também se pense em *praxicum*, referindo-se ao contexto de estágio em curso de formação de professores de inglês em que leciona. No artigo, ele reporta sua experiência ao acompanhar a aula de uma de suas estagiárias e continuamente problematiza o sentido de ser crítico e como inserir elemento crítico em suas orientações. O termo *praxicum*, segundo ele, deve ir além do que é conhecido e cristalizado sobre *practicum* (termo em língua inglesa utilizado para referência a atividades de estágio supervisionado), ou seja, o momento em que professor-alunos vão praticar o que aprenderam na teoria. Sua concepção de *praxicum* refere-se a momentos em que professor e alunos desenvolvem integração reflexiva contínua de pensamento, desejo e ação (PENNYCOOK, 2004, p. 335).

³³ Reflexivity in research constantly requires us to notice taken-for-granted practices and assumptions, rather than simply celebrating a romanticized vision of honesty and empathy.

³⁴ Taking a Marxist perspective, Anyon (1994) critiqued the obscure language often used in discussions of postmodern–poststructuralist theory in the field of educational research, which, she argued, leads to separating concepts from actual events and confusing theoretical discourse with actual political struggle. Rather than letting theory serve “primarily the interests of those who produce it,” Anyon (1994) proposed to “develop theoretical approaches that will be of real help in the fight for a better world”.

A noção está inserida em perspectiva crítica que pretende se afastar do que ele chama modernismo emancipatório (que objetiva transformar as condições sociais de desigualdade, bem como o que as pessoas pensam sobre elas). Seu questionamento à perspectiva freireana é que os conceitos, quanto mais amplamente utilizados em pesquisas e práticas dissidentes, acabam por transformá-los em produtos do mesmo sistema que desencadeia os problemas que o quadro teórico vem criticar (PENNYCOOK, 2004, p. 329). Quanto a isso, entendo que a busca pela emancipação e transformação social acaba por cristalizar-se como oposição e tornar-se senso comum. Por fim, expõe que seu entendimento sobre ser crítico tem a ver com uma forma de problematizar a prática, em injetar dúvidas mais enfaticamente sobre as categorias que empregamos para compreender o mundo social e sobre o que assumimos como consciência, racionalidade, emancipação entre outros (PENNYCOOK, 2004, p. 329).

Ao que parece, Pennycook refere-se à práxis social ao tecer crítica sobre a perspectiva crítico-emancipatória e expor sua noção de criticidade como fundamentalmente problematizadora. Quando expõe o sentido de *praxicum*, refere-se à realidade de estágio e ensino e aprendizagem de inglês, enfatizando que ser crítico depende muito das formas e direções em que as interações acontecerão entre os sujeitos e pouco se pode planejar com antecedência. Por fim e amarrando minha argumentação, o artigo produzido pelo autor acerca de sua supervisão de estágio resulta na emergência do que ele denomina momentos críticos nas conversas com sua estagiária. Em seus termos:

Escrevi este [artigo] desta forma [narrativa de sua prática e discussões] não apenas como uma pesquisa experimental quase-etnográfica, mas também na tentativa de capturar as contingências dos momentos [...]. Assemelha-se, de certa forma, ao empenho de Cynthia Nelson na descrição de um momento da aula em que ela observava toda sua complexidade e momentos fugazes (PENNYCOOK, 2004, p. 341, tradução nossa³⁵).

Chamo a atenção, neste excerto, para o fato de que a teorização (reflexividade) desenvolvida sobre a prática ganha corpo e sentido apenas após processo de pesquisa (pesquisa experimental quase-etnográfica). Da mesma forma,

³⁵ I wrote this [article] in this manner [as a narrative of his practice and discussions] not merely as a piece of experimental quasi-ethnography, but also to try to capture the contingencies of the moments [...] It is akin, in some ways, to Cynthia Nelson's (1999) attempt to describe a moment in a class she was observing in all its complexities and fleeting moments.

retomo a noção de *atitude curricular* (DUBOC, 2012), apresentada no item 5.1. Em primeiro lugar, penso que esta noção se assemelha aos momentos críticos de Pennycook ao ser definida como práticas de ensino críticas, que “provocam” nos alunos ações de responsividade, perspectivismo e interpretação, distanciando-se de práticas do ensino tradicional, pautadas em verificação e na valorização de um sentido único, verdadeiro (item 5.1). Em segundo lugar, a teorização sobre *atitude curricular* também se constrói em pesquisa. Sendo assim, à definição de práxis em Pennycook, acrescentaria a ação de pesquisa como o ápice do contexto prático: aquele em que o professor leva a cabo suas problematizações, vivenciadas em práticas docentes, formalizando-as ou em contribuições teóricas ou em propostas de ação efetiva ao contexto em que atua.

A teorização sobre pesquisa integrada ao trabalho docente não é nova. Na área de LA no Brasil, autores reconhecem a importância da ação docente em pesquisar a própria prática, a qual chamamos pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996; GIMENEZ, 1998).

[...] é essencial que professores em formação e professores já formados familiarizem-se com as práticas de fazer pesquisa de modo que o professor possa criticar seu próprio trabalho. [...] Dentre essas práticas, destaco aqui a pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986 e McNiff, 1988), que é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática (MOITA LOPES, 1996, p. 185).

Estou assumindo este tipo de ação de pesquisa como integrante ao conceito de práxis para discussão dos dados do contexto de formação que estudo e, ao mesmo tempo, integro.

Assim, entendo que a lacuna teoria-prática possa ser minimizada mais efetivamente em práxis coletiva em que pesquisa seja paralelamente conduzida por um ou mais de um membro da coletividade praxiológica. Sem a pesquisa, coloque-me ao lado de Pennycook na opinião de que a práxis, ainda que com alto nível de reflexividade crítica, se não for constantemente revista/questionada/problematizada acaba imergindo sob estruturas sociais dominantes e sob o senso comum (PENNYCOOK; PESSOA; SILVESTRE, 2016). Os constantes questionamentos e

problematizações sobre a práxis precisam advir da pesquisa, pelos próprios membros que constituem esta práxis. A pesquisa-ação, a meu ver, **constitui-se na própria teoria-prática** a gerar reflexividade que vem integrar fundamentalmente meu entendimento de práxis. Este entendimento de práxis, como prática-de-formação-pesquisa-ação, é o que pretendo utilizar para a definição de currículo de planejamento nas interações das participantes ao longo do PRC.

Os dois subitens que seguem inseridos nesta subseção sobre práxis discutem conceitos que emergem dos dados e integram a práxis do contexto de estudo. Em 5.2.1 discuto perspectivas a conceber a língua inglesa no mundo e em nossa realidade no Brasil. No subitem 5.2.2, abordo estudos que defendem a autoria e a responsabilidade sobre a construção de políticas educacionais como fatores importantes ao perfil docente. Estas concepções são discutidas e, por vezes, assumidas pelas participantes de pesquisa ao expressarem suas visões sobre o ensino do inglês.

5.2.1 Das Concepções de Língua Inglesa Como Idioma Global

O campo de ensino e aprendizagem de língua inglesa a falantes de outras línguas (TESOL) tem, em seu bojo, particularidade que o distingue do ensino e aprendizagem de outras línguas. Trata-se de sua expansão em nível global, fenômeno que pesquisadores da área chamam de Língua Franca (ELF). Sob esta perspectiva, pesquisas demonstram pouca consistência em como conceber este fenômeno, conforme destaca uma de suas precursoras, Jennifer Jenkins (2015). Recorrendo a literatura significativa nessa linha, vemos que o percurso histórico dos estudos em ELF iniciaram na década de 90. A autora pontua que estes estudos abordam ELF, num crescente, recorrendo a concepções mais objetivistas no início e, mais atualmente, aquelas de linha crítica e pós-crítica.

A título de organização do conhecimento, Jenkins (2015) nos conta que a literatura delimita três fases de entendimento do fenômeno denominado Língua Franca. A primeira, entende ELF como variedade linguística. Ela remonta aos primeiros anos do terceiro milênio, quando pesquisadores influenciados por exemplos de World Englishes [variedades de inglês no mundo], acreditavam que seria possível descrever e até mesmo codificar variedades de ELF, por exemplo, um inglês falado por alemães ou japoneses. Na segunda fase, o foco dos estudos se volta a processos

implicados no uso variado de formas pelos falantes de ELF, pautando-se no conceito de Comunidades de Prática, de Wenger, considerado mais apropriado para teorizar sobre ELF do que a questão da variedade do inglês que emerge de diferentes L1 (JENKINS, 2015). A terceira fase, mais atual, e defendida pela autora, vem construindo um sentido de ELF como uma prática multilíngue, a qual emerge em diferentes tipos de interações sobre as qual faz-se necessário investigar relações desiguais de poder. A autora, por fim, sugere uma visão que posiciona ELF em meio ao multilinguismo, refutando a ideia de multilinguismo como um dos aspectos de ELF.

Sob este último enfoque de ELF, estudos no Brasil têm se direcionado a estudar a voz do professor (em formação), atuante em contexto de ELF, investigando reflexões sobre práticas de sala de aula. Por exemplo, em Calvo, El Kadri e Gimenez (2020), é abordado o contexto de formação de professores de inglês. As autoras concluem que em seu grupo de participantes (professores em formação) passam aceitar novos entendimentos de ELF, distanciando-se de seu pensamento inicial. Em suas ações e interações caracterizadas pelas autoras como uma comunidade de prática, permitiram-lhes conceber ELF, por exemplo, como um conceito que se constrói em uma perspectiva multilíngue/translíngue, e que o inglês não precisa ser apenas uma língua na comunicação intercultural (CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2020).

Em outro estudo, Gimenez (2009) colabora à terceira fase do ELF, entendido sob perspectiva crítica, como contexto de uso do idioma em âmbito global e expõe que duras críticas de linguistas aplicados são direcionadas à equivalência do inglês global como mera variação do idioma pelo apagamento dos aspectos ideológicos contextuais e dos potenciais efeitos nocivos da expansão da língua inglesa no mundo (GIMENEZ, 2009, p. 2-3). A autora enfatiza os efeitos de tal perspectiva em contextos escolares de ensino e aprendizagem do inglês em países não falantes do idioma, como é o caso do Brasil. Ela chama de simbiose a relação de contribuição mútua entre o fenômeno da língua franca e o da globalização.

As principais implicações para o ensino, destacadas pela autora, são: a necessidade de maior consciência sobre os diferentes contextos de uso da língua e de maior explicitação dos aspectos políticos da aprendizagem de línguas; ampliação do leque de decisões sobre variedades de inglês a serem ensinadas; menor ênfase no ensino de pronúncia centrada no falante nativo; desenvolvimento de habilidades

de expressão oral e escrita como importantes focos da aprendizagem; conscientização sobre o papel da língua inglesa no processo de globalização e manutenção de desigualdades sociais; articulação entre o local e o global, constituindo a noção de cidadania planetária; inclusão de perspectivas críticas no aprendizado do idioma; ampliação da base de conhecimentos para professores de inglês.

Uma última consideração em Gimenez (2009, p. 9) sobre o ELF afirma o “distanciamento de sua categorização como língua estrangeira”, trazendo novos desafios aos profissionais encarregados de seu ensino, tais como o caráter político de seu aprendizado em decisões quanto ao que ensinar e com que objetivos e seu potencial como matéria escolar de provocar maior consciência entre o que se aprende na escola e o mundo social.

Entendo que esta afirmação possibilita vincular um outro conceito que, a meu ver, complementa a criticidade por meio da qual o ELF vem sendo concebido. Corroborando Gimenez (2019) e Jenkins (2015) e contribuindo a uma visão que dá voz aos atores do ensino e aprendizagem de uma outra língua, Leffa e Irala (2014) abordam as implicações conceituais e metodológicas envolvidas no aprendizado de outro idioma com base em considerações que problematizam o conceito de língua. Os autores convidam a refletir acerca da “bagagem” que acompanha o sujeito no aprendizado de outra língua em relação àquela construída por seu idioma nativo, sobretudo em relação ao grau de distanciamento/proximidade entre estes, tais como as diferenças do sistema abstrato entre as línguas, as práticas culturais do outro idioma e o impacto identitário sobre aquele do aprendiz.

Pensar sobre estas questões me faz ver que método e concepção de língua variam de acordo com a percepção do aprendiz sobre quem ele é em seu idioma nativo e quem ele se torna ao aprender um outro, em particular a percepção que este aprendiz tem sobre sua relação com aqueles que falam o idioma alvo. Assim, visto pela posição do sujeito aprendiz, os autores propõem que “a língua estudada na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32). Acredito que a perspectiva do ELF, tal como discutem, alinhada e pensada como língua adicional, para o aprendiz brasileiro nos mais diversos contextos escolares, abre margem para que seja discutida e trabalhada em sala de aula a relação que o aluno constrói sobre sua identidade em seu próprio idioma, envolvendo

aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição subjetiva frente à realidade e às implicações culturais, políticas e ideológicas que acompanham o processo de aprendizagem da língua inglesa em seu status de Língua Franca.

Uma última questão que trago para esta discussão, decorrente do que está posto, é a contribuição do alinhamento destas perspectivas à compreensão do trabalho docente a fundamentar esta tese. Minha percepção é a de que a língua inglesa concebida na perspectiva do ELF e levada à sala de aula pelas vias de uma aprendizagem como língua adicional coloca grande responsabilidade não apenas ao trabalho individual do docente, requer, sobretudo, trabalho em conjunto, mobilizado para além da sala de aula. Reforço esta ideia com as palavras de Leffa e Irala (2014), encerrando este subitem.

Para que possa fazer as melhores escolhas diante da complexidade de sua profissão, o professor precisa agir de maneira distribuída, dividindo a tarefa de ensinar com recursos humanos, institucionais e materiais, incluindo aí colegas, pessoal de apoio, direção da escola, meios de comunicação e os inúmeros artefatos tecnológicos como suportes para a interação entre as pessoas como livros, revistas, redes sociais e recursos educacionais abertos, cada vez mais disponíveis [...] O professor de línguas não trabalha sozinho, precisa da participação dos outros para ensinar, mas é o elemento chave no processo de ensino e aprendizagem e o maior responsável pela evolução do ensino de línguas. Apresenta a tendência de desconhecer e não valorizar o impacto de sua ação na sociedade contemporânea, que precisa das línguas para se constituir em suas inúmeras redes sociais (LEFFA; IRALA, 2014, p. 43-44).

5.2.2 Do Formador de Professores de Línguas Como Agentes Políticos/Policy-Makers

Neste subitem, abordo literatura relacionada ao trabalho do formador de professores de línguas, particularmente as que abordam concepção de agência e autoria como inerentes à ação docente. É possível afirmar que estudos que envolvem diretamente a atuação do formador (de línguas) para além de seu trabalho em sala de aula são escassos (CORRÊA, 2015; ORTENZI *et al.*, 2004).

Ortenzi *et al.* (2004) mencionam que muitos trabalhos têm investigado o contexto de formação de professores de língua inglesa tomando como foco de análise os alunos-professores, professores-em-serviço e até mesmo formadores de professores. Porém apontam lacuna no que tange à interação dos formadores dentro de seu grupo de trabalho.

Resultado semelhante é encontrado por Corrêa (2015) em revisão de literatura de teses e dissertações entre 1987 e 2015. A autora apresenta um panorama das pesquisas sobre a formação inicial em Letras/Inglês no Brasil que geraram dados envolvendo e dando voz ao professor formador de Letras. Conclui, tal como Ortenzi *et al.* (2004), que o foco no trabalho do professor formador é incipiente em trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Mesmo assim, a autora afirma que os estudos apresentados representam uma mudança significativa no enfoque das pesquisas, ou seja, o foco deixa de ser exclusivamente no aluno/professor em formação inicial ou no professor da Educação Básica em formação continuada e passa a contemplar também o formador de professores como sujeito de pesquisa (CORRÊA, 2015).

Estudos curriculares e em formação de professores (de inglês) de perspectivas pós-críticas têm defendido questões de agência (política) como essenciais ao trabalho docente (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017; PRIESTLEY *et al.*, 2012). Em consonância, autores discutem ainda o conceito de autoria com referência tanto ao professor formador (de línguas) (SCHLATTER; GARCEZ, 2017) quanto ao professor em formação inicial e continuada (GARCEZ, 2019).

A iniciar com as visões de Gert Biesta sobre currículo, política e a concepção de agência docente, reflito que poderia tê-las abordado nas concepções gerais acerca de currículo pós-crítico, na seção 4, já que seu trabalho, como um todo, corrobora à superação de dualismos no campo do currículo (objetivismo e subjetivismo), bem como propõe conceber currículo para além de um debate acerca de conhecimentos. O foco do autor em currículo e agência me levou a abordar suas ideias neste item em particular, o qual discute conceitos que pretendo utilizar diretamente na interpretação de meus dados.

Lopes (2014) considera expressivas as contribuições de Biesta ao campo do currículo, em particular sob uma perspectiva pós-estrutural (como em Foucault, Laclau e Derridá, exemplifica), e as sintetiza.

A análise de Biesta, no meu modo de ver, traz uma contribuição muito importante para questionar as concepções objetivistas do conhecimento, na medida em que se afasta de [Michael] Young e questiona a separação entre objetivismo e subjetivismo, por meio do pragmatismo de Dewey. São conclusões significativas para o debate sobre o conhecimento: **o entendimento da ação como uma relação entre experiência e conhecimento**; a visão do **conhecimento como**

concernente a condições (eu diria, a contextos) e consequências (eu diria, à responsabilidade e à decisão); os vínculos estabelecidos entre conhecimento e intervenção, sendo que esta modifica o que é conhecido; a noção de objetos de conhecimento como construções que também se conectam com o sujeito que os constrói (LOPES, 2014, p. 102, grifo nosso)³⁶.

Assumo que a posição do autor, ao defender currículo como emergente de contexto de agência (política) educacional, por conseguinte, fundamenta não apenas um dos aspectos básicos do conceito de práxis que ora construo. Em particular, corrobora meu argumento de que o currículo processo vai além da sala de aula e que ações políticas se dão em sala de aula, mas até certo ponto pressupondo-as e, de certo modo, direcionando-as.

Biesta, Priestley e Robinson (2017) concebem agência como fenômeno emergente de condições e circunstâncias que denominam ecológicas. Segundo eles, os atores agem **por meio de** seu ambiente em vez de simplesmente **em** seu ambiente, de modo que agência resultará da interatividade entre esforço individual, recursos disponíveis e fatores sociais e estruturais, à medida que estes emergem em situações particulares e, pode-se dizer, únicas (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017, p. 40). O estudo objetivou investigar possíveis efeitos das falas de professores e do vocabulário que utilizam sobre as capacidades de agência/ação do professor em seu contexto ecológico. Dentre os resultados, considero os mais instigantes a contribuir às análises que conduzo:

- 1) a influência do discurso de políticas na percepção dos professores sobre seu curso de ação, tanto no sentido de avaliar atualizações nas políticas – **dimensão avaliativa**, como no sentido de pensar alternativas de ação – **dimensão de projeção**;
- 2) a percepção de que a fala dos professores é, até certo ponto, compartilhada, uma vez que emana de histórias compartilhadas e funciona dentro de práticas compartilhadas; disto concluem que discursos acerca de políticas, pesquisas e cotidiano de trabalho permeiam as falas dos docentes;

³⁶ Neste artigo de Lopes, a autora se propõe a dialogar com os conceitos centrais defendidos por Gert Biesta, possibilitando visão geral sobre sua linha de pensamento com a qual me identifico e, portanto, incluo neste estudo de forma sucinta e, diria, injustamente sucinta. Restrições de tempo para a finalização do doutorado, bem como meu contato tardio com o trabalho deste autor, impediram-me de realizar revisão de seus textos, que seria o ideal. Assim, optei por buscar respaldo nesta referência de Lopes (2014), a qual me serviu de apoio para a compreensão dos conceitos de Biesta, reforçada pela leitura pude realizar de um de seus estudos em parceria com Priestley e Robinson (2017).

3) o grau de proximidade (no sentido de reprodução ou acriticidade) entre as falas e vocabulário dos professores e o discurso de políticas limita suas formas de agir tanto na dimensão avaliativa como na dimensão projeção de alternativas de ação.

Os conceitos de dimensão avaliativa e de projeção no âmbito da agência do professor, ao serem pensados na área da LA, acredito, podem se relacionar ao conceito de autoria no perfil docente (formador) (GARCEZ, 2019; SCHLATTER; GARCEZ, 2017). Estes autores não se pautam em Gert Biesta, bem como a noção de autoria não é atribuída propriamente ao perfil do professor formador, mas sim ao professor da Educação Básica. Contudo, penso que tais conceitos estão pautados em perspectivas teóricas afins, que consideram conhecimento em tempo real, como emergente de momentos contingenciais de interatividade no, e por ocasião do, contexto educacional em questão. Conforme palavras dos próprios autores:

Primeiro, frisamos a **centralidade do espaço escolar concreto como palco das ações** projetadas e cenário para o protagonismo dos atores professores, advogando que a formação de professores-autores deve ser pautada pelo que se observa como **pulsante no espaço singular de atuação dos educadores**. Segundo, afirmamos que a **reflexão coletiva entre pares é procedimento central para a formação de professores-autores**, endossando a “recusa ao individualismo” defendida por Nóvoa (2001). Terceiro, propomos que o **registro de experiências pedagógicas é princípio e fim** para a formação de professores-autores-formadores (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 13-14, grifo nosso).

No sentido de ilustrar semelhanças entre os conceitos apresentados, destaco aspectos centrais a cada noção (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017, sobre a noção de agência, em LOPES, 2014, e, em SCHLATTER; GARCEZ, 2017, a noção de autoria) e sintetizo-os no quadro 14.

Como mostra o Quadro 14, as noções se assemelham ao conceituar ação docente 1) contextualizada na prática, 2) por ocasião de práticas compartilhadas ou de coletividade (entre pares) e 3) por ocasião da linguagem em uso na e pela prática. Assim, para ambos os estudos, é intrínseco à ação pensá-la como sendo a própria linguagem na prática docente. Em ambos estudos, agência coincide com linguagem. Apesar de nenhum dos referidos autores discorrer especificamente sobre ação do professor formador e sobre o ambiente de formação extensivo ao contexto da IEES, entendo que as concepções reforçam a ideia do trabalho e de ação conjunta para além da sala de aula e na interação entre pares.

Quadro 14 – Comparativo entre conceitos

| Autores | Conceito | Aspectos constitutivos conceituais semelhantes | | | Dados de análise |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | | 1. Contexto | 2. Coletividade (pares) | 3. Linguagem | |
| Biesta; Priestley; Robinson | Agência docente (Educação) | conhecimento como concernente a condições (eu diria, a contextos) e consequências (eu diria, à responsabilidade e à decisão) | a fala dos professores é, até certo ponto, compartilhada, visto que emana de histórias compartilhadas e funciona dentro de práticas compartilhadas | | Linguagem oral (entrevistas com docentes) |
| Schlatter; Garcez | Professor-autor (LA) | espaço escolar concreto como palco das ações | reflexão coletiva entre pares | registro (escrito) de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação | Linguagem escrita (narrativas pedagógicas) |

Fonte: A autora.

Por fim, antecipando a seção de análises e discussões, passo aos meus dados de pesquisa, como expressão coletiva em momento de planejamento curricular, ou seja, como mencionei anteriormente, um recorte fotográfico com a precisão que minha percepção e articulações teóricas me permitiram atingir, interpretado como um processo praxiológico permeado por ações avaliativa e projetada (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017) e de autoria (política) com relação à produção do PPC (SCHLATTER; GARCEZ, 2017) e epistemologia afim às perspectivas de inglês como língua franca e inglês como língua adicional. Ainda, um processo praxiológico, em curso, que parece direcionar-se a uma práxis compreendida na união de práxis docente, ou *praxicum*, (PENNYCOOK, 2004) e práxis de pesquisa (KUBOTA; MILLER, 2017), como pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996; GIMENEZ, 1998).

6 MOVIMENTOS CONCEITUAIS: ANÁLISES E RESULTADOS

Sobre a análise dos dados, vale frisar que apenas os exemplos mais marcantes ou sintéticos nas falas das participantes foram selecionados para ilustrar a codificação/tematização nos quadros analíticos. Pretendi chamar a atenção aos aspectos da formação mais enfaticamente abordados tanto por critério de extensão dos excertos em cada enunciado como por critério de reincidência do assunto nos enunciados das quatro participantes da pesquisa.

Conforme consta, optei por organizar esta seção em subseções que correspondem cada qual a uma pergunta de pesquisa, na mesma ordem em que foram dispostas no quadro sintético (seção de Introdução, Quadro 4). A ordem das perguntas é importante na construção do texto, visto que as respostas a cada uma vão em um crescendo, compondo o sentido geral de minha interpretação dos dados.

A título de referência sobre a organização das subseções, em cada uma, optei por apresentar, minimamente dois quadros, ambos desenvolvidos com base nas planilhas finais, dispostas nos quadros 17, 19, 20, 21 e 22: 1ª) quadro com exemplares de excertos, dispostos na primeira coluna, seguidos por respectivos temas atribuídos, dispostos na segunda coluna; 2ª) quadro com temas, agrupamentos e categorias, desta vez sem excertos. Esta opção em dividir excertos e temas em um quadro e temas, agrupamentos e categorias finais em outro permitiu maior proximidade para situar o leitor entre análise e excertos, temas e categorias referentes a cada pergunta de pesquisa. Ademais, permitiu quadros menores e redução da quantidade de anexos. Após os quadros, apresento minha interpretação e resultados. Por fim, faço articulações teóricas.

Uma última consideração, antes de adentrar a análise, diz respeito a uma sensação de inconsistência que possa gerar no leitor, sobretudo a primeira pergunta de pesquisa. Além de envolver relatos individuais em uma pesquisa comprometida com interações e sentidos emergentes de coletividade, a primeira etapa de geração de dados solicitou que as participantes redigissem sobre seus históricos de formação docente, bem como informações sobre experiências que pudessem ter sobre o histórico de constituição do curso. Por que um foco dado ao passado em uma pesquisa comprometida com o momento atual?

Em Biesta, Priestley e Robinson (2017), os autores se pautam em e contribuem com pesquisas sobre as condições que moldam e dão suporte à agência docente. Conforme já mencionado em 5.2.2, Biesta, Priestley e Robinson defendem um entendimento de agência sob uma visão ecológica, ou seja, com enfoque em como a agência docente se dá em ambientes concretos, sob determinadas condições e circunstâncias. Suas pesquisas são realizadas com base em análise conversacional, segundo eles, um importante recurso para a agência por duas razões centrais, que também abordei em 5.2.2, mas vale retomar: 1) porque o vocabulário utilizado permite que os professores façam sentido das situações em que se encontram e 2) porque a fala dos professores, em geral, moldam suas expectativas e ambições, suas visões sobre o que é ou não possível, tanto em relação a si mesmos e suas ações quanto em relação aos colegas com quem trabalham e aos alunos para quem trabalham. Desse modo, concebem **agência** como um fenômeno **temporal** e **relacional**; como algo que acontece ao longo do tempo acerca de relações entre atores e os ambientes em que e através dos quais atuam. Por esta razão, sugerem que, para a compreensão de **agência**, esta precisa ser compreendida como **uma configuração de influências do passado, orientações ao futuro, mas em decorrência e partindo de um necessário engajamento com o presente**. Neste sentido, os autores reportam de literatura na área a referência a três dimensões de agência: uma interacional (bagagem de experiências dos atores), uma projetada (o que desejam ou almejam) e uma prática-avaliativa (as condições postas no presente de um dado momento). Explico que é neste sentido o meu interesse nos relatos individuais: o de reunir dados subjetivos que possam contribuir a interpretações do momento em foco.

Vale enfatizar que esta seção de análise, da forma como a apresento, mostra resultados de análise extensa e sistemática (conforme descrito na metodologia). Assim, gostaria de chamar atenção especial aos quadros analíticos, visto que correspondem à maneira mais concisa que pude pensar para apresentar esses resultados e sua função neste texto representa complemento fundamental à redação que os acompanha.

6.1 PERGUNTA DE PESQUISA 1: VISÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Subdividi a subseção que responde a primeira pergunta em três partes principais: a primeira traz visões individuais, acerca da formação das participantes para a docência; a segunda apresenta as visões sobre a constituição do Curso; e a terceira, sobre as atuais condições do Curso no momento do PRC.

6.1.1 Registros Individuais Acerca das Visões de Cada Formadora Sobre Suas Respectivas Experiências de Formação

O histórico de formação relatado pelas participantes no memorial descritivo permitiu tecer comparação com suas visões acerca da atual configuração do curso em que atuam. Códigos/Temas que emergiram dos dados³⁷ nos **enunciados de experiência de formação** são apresentados na segunda coluna do Quadro 15, cada qual antecedido de excerto ilustrativo na primeira coluna.

Quadro 15 – Codificação por tematização de excertos dos enunciados de experiência de formação docente das participantes

| | |
|--|---|
| <p><i>[A]o fazer uma retrospectiva de todas as atividades formativas ao longo dos meus 25 anos de atuação como profissional da educação, percebo que a lista é extensa e não saberia dizer, ao certo, qual delas teve maior ou menor impacto na constituição de minha identidade profissional. (CORA, L. 2-5)</i></p> | <p><i>Construção de identidade profissional no agir docente</i></p> |
| <p><i>Destaco como o maior ponto positivo de minha formação acadêmico-profissional o fato de ter alicerçado minhas opções sempre no desejo de exercer o magistério e não no fato de não ter tido outra opção a não ser a licenciatura. (CORA, L. 5-8)</i></p> <p><i>Busquei minha formação de mestre em Programa de Pós-Graduação, em especial, por ser o único no Brasil ofertado inteiramente em inglês. A experiência me proporcionou grande desenvolvimento em meu desempenho oral e escrito do inglês acadêmico. (DELLA, 288-271)</i></p> | <p><i>Motivação intrínseca</i></p> |
| <p><i>Pontos negativos: 1) falta de incentivos, tais como: bolsas de graduação ou iniciação científica (eram raras durante minha graduação), PIBID (que ainda não existia na minha época), bolsas por participação em projetos, etc.; 2) trabalhar durante a formação continuada (mestrado e doutorado). No início do doutorado foi bem difícil, pois eu tinha créditos a cumprir, muita coisa para ler e aprender e ainda tinha que dar aulas no restante da</i></p> | <p><i>Incentivo financeiro na formação (em pesquisa)</i></p> |

³⁷ Tematização definitiva do primeiro ciclo de codificação, após o processo de validação por pares (*intercoder agreement*) e recodificação.

| | |
|--|---|
| <p><i>semana. Foi muito cansativo. Já no final do doutorado a história se repetiu. (EMMA, 577-582)</i></p> | |
| <p><i>Pontos negativos: [...] 4) falta de iniciação à pesquisa na formação inicial. Como não tive que realizar uma pesquisa para trabalho de conclusão de curso, eu sabia pouco sobre como conduzir uma pesquisa ou até mesmo quais eram os tipos de pesquisa em Letras, em Linguística Aplicada, etc. Tive que aprender tudo no mestrado. Talvez a falta do TCC não tenha despertado em outros colegas o interesse pela área acadêmica, por isso, considero isto um ponto negativo em minha formação. (EMMA, L. 577-593)</i></p> <p><i>Graduação em Letras, com habilitação dupla Português e Inglês, na Universidade Estadual de Maringá - UEM, 1993 a 1997. Pontos positivos: A grade curricular foi abrangente, tanto para o Português quanto para o Inglês. Os docentes do curso, da área de língua inglesa, tinham uma formação sólida, com projetos de pesquisa e de extensão em andamento. (FAYE, L. 725-729)</i></p> <p><i>Cursei especialização em língua inglesa e desenvolvi minha monografia com enfoque em leitura em língua inglesa, habilidade linguística com a qual mais me familiarizo. Analisei a proposta de ensino de leitura em língua inglesa em documentos oficiais. Nesta fase de minha formação não aprofundi muito meus conhecimentos em prática de ensino, a não ser em relação aos métodos privilegiados nas escolas de idiomas nas quais eu lecionava. Na especialização, aprofundi meus conhecimentos em procedimentos científicos de leitura e interpretação teórica e documental para atender a objetivos de pesquisa preestabelecidos por meu orientador. Busquei minha formação de mestre em Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) na UFSC, em especial, por ser o único programa no Brasil ofertado inteiramente em inglês, desde seleção até redação do trabalho final e defesa. A experiência me proporcionou grande desenvolvimento em meu desempenho oral e escrito do inglês acadêmico; bem como aprofundou conhecimentos em metodologia de pesquisa e em aspectos teóricos da Linguística Aplicada. (DELLA, 262-272)</i></p> | <p><i>Pesquisa e extensão na formação</i></p> |
| <p><i>Comecei a dar aulas aos 17 anos em institutos de idiomas, o que me proporcionou muitas experiências valiosas, tais como: saber lidar com crianças e adolescentes, melhorar o meu contato com o idioma, aprender a dar aulas, etc. (EMMA, L. 594-596)</i></p> <p><i>Pontos negativos: A grade curricular era fragmentada em disciplinas para ambas as habilitações. Não havia um componente prático nas disciplinas de língua inglesa, eram trabalhadas perspectivas teóricas de ensino e não de como desenvolvê-las ou aplicá-las em contexto (reais) de ensino e aprendizagem. Os estágios se restringiam somente aos dois anos finais do curso de duração de 5 anos. (FAYE, L. 730-734)</i></p> <p><i>Minha graduação foi em Letras, habilitação dupla: Português e Inglês. Apesar de ter tido bons professores, achei que o enfoque na formação em língua inglesa - minha área de interesse - foi fraco, especialmente em termos de ensino/aprendizagem, estágio e experiências de formação mais efetivas com o ensino de inglês na rede pública. (DELLA, 244-248)</i></p> | <p><i>Ensino (agir docente) na formação</i></p> |

Pontos positivos – minha experiência profissional iniciou concomitantemente com minha opção pelo Magistério, ou seja, assim que iniciei o meu curso de Magistério acompanhava como “auxiliar de ensino não remunerada” as aulas em uma escola de idiomas e, por vezes, responsabilizava-me por “substituir”, em espaços curtos de tempo, a professora regente. Além disto, era requisitada a “dar aulas particulares” de língua inglesa para adultos (Muito jovem, sentia-me imensamente gratificada pelo reconhecimento de meu trabalho nestes contextos). Adicionado a estes fatos, minha mãe também exercia o magistério no ensino básico, o que me aproximava ainda mais do cotidiano do “metier”. Minha formação acadêmica sempre ocorreu de forma paralela a minha experiência profissional. (CORA, L. 12-20)

Fonte: A autora

Em relação à elaboração deste quadro, entendi os códigos/temas referentes às duas últimas linhas como mais abrangentes, ou seja, considereei que as questões centrais nos enunciados que as participantes apresentam sobre suas respectivas formações eram **a prática docente** e **a pesquisa**. A meu ver, estes abarcam os demais códigos atribuídos em outros excertos. Mais especificamente, **construção da identidade docente** e **motivação intrínseca** estão intimamente ligados, nesses excertos, ao exercício ou à **prática docente**. Do mesmo modo, a menção de Emma quanto ao **incentivo financeiro** está atrelada às possibilidades para a formação como pesquisadora, portanto se insere no tema **pesquisa**.

Diante destas constatações e, a fim de subsidiar a discussão que conduzo mais adiante nesta seção, convencionei referir-me, num primeiro momento, a duas **categorias** particulares para explicar a **visão das participantes sobre suas experiências de formação**:

- **Formação no agir docente:** quando as participantes se referem à concomitância entre ensino (universitário) e atuação/prática docente (em contexto educacional).
- **Formação sobre o agir docente:** quando a referência diz respeito à formação em pesquisa (durante a graduação ou em pós-graduação) com foco no agir docente ou em questões de ensino e aprendizagem sem, contudo, explicitar envolvimento como docente (como pesquisador-participante na pesquisa-ação).

Ao refletir sobre a discussão acerca do conceito de práxis (item 5.2), tecei relação entre estas categorias emergentes dos dados e os dois entendimentos de práxis nos estudos revisados: **a práxis docente**, propriamente dita, e **a práxis de pesquisa sobre a docência**, sendo a pesquisa-ação entendida como uma dentre as

diferentes opções metodológicas para pesquisa conduzida sobre a docência em LA (MOITA LOPES, 1996).

Assim, concluo de momento que: **nos relatos individuais, as participantes se referem a suas respectivas formações em termos de tipos de práxis contempladas**: nesse sentido, abordam pontos positivos e negativos de suas formações tanto acerca da **formação no agir docente** (na práxis docente cf. PENNYCOOK, 2004) como acerca da **formação sobre o agir docente** (a práxis de pesquisa cf. KUBOTA; MILLER, 2017). Discuto, mais adiante, como esta questão é abordada nas interações registradas em áudios, no contexto atual do PRC.

6.1.2 Visões Sobre a Constituição do Curso

Os dados a respeito da constituição do Curso de Letras Inglês geraram maior quantidade de temas e, por conseguinte, agrupamentos mais complexos antecedendo as categorias. Por esta razão, primeiramente, apresento seleção de excertos com as vozes das participantes como amostragem de alguns dos temas/códigos dos quais evoluíram minhas análises (Quadro 16). Em seguida, apresento o Quadro 17 com o resultado dos agrupamentos.

Quadro 16 – Relação temas/códigos e excertos sobre a constituição do Curso de Letras Inglês

| Excertos e linhas | Tematização do 1º ciclo |
|---|--|
| <i>O futuro era incerto. Por um bom tempo, seríamos 2 efetivas de inglês: eu como (coordenadora) e Cora (afastada para doutorado). Eu não imaginava que ficaria mais de ano sem receber FG pelo cargo de coordenação, sem poder reclamar, porque também assinei pela “não-oneração”.</i> (DELLA, L. 456-461) | <i>Compromisso IEES-Estado: não-oneração do estado</i> |
| <i>O tempo escasso e minha pouca experiência em currículo ou mesmo no magistério superior fez-me sentir pouco competente em minha atuação no processo e insegurança para assumir a coordenação do curso. Mas não vi razão para desistir, já que isso poderia inviabilizar a abertura do curso.</i> (DELLA, L. 446-452) | <i>Tempo</i> |
| <i>Quando comecei a atuar na faculdade, em 2008, soube que já havia intenção, por parte da maioria dos docentes de línguas da instituição, embora remota, de que houvesse a oferta de Letras. A Licenciatura em Matemática foi aprovada pela congregação em 2010 ou 2011, de forma inesperada e à contragosto dos que, há mais tempo, esperavam pelo curso de Letras.</i> (DELLA, L. 424-428) | <i>Motivação subjetiva (anseio das formadoras)</i> |
| <i>DELLA: [...] acho importante lembrar que no começo do curso eu até disse, {nas minhas respostas} [ao memorial para esta pesquisa], que eu achava que as reuniões de colegiado eram muito burocráticas para atender demandas ou para cumprir agenda, como a Cora colocou, [...] e que as demandas dos nossos alunos e da nossa realidade de ensino-aprendizagem acabavam ficando em conversas informais. Então isso é</i> | <i>Primazia burocrática (primeira gestão) PARA Primazia didático-pedagógica (segunda gestão)</i> |

o que eu coloquei, mas eu não estava me referindo ao momento atual [sob coordenação de Cora]. Eu achei importante reformular esse trecho aqui porque eu sentia isso enquanto eu coordenava o curso. Que [...] era tanta burocracia, porque não era só o curso de Letras que estava iniciando, a Unespar estava se configurando, se constituindo, e eu sentia que eu tinha mais que atender o colegiado por demandas superiores de visões que estavam se formando, tentando se afinar, se estabelecer em suas tarefas e suas atribuições. E os alunos se sentiam, acredito eu, bem perdidos, não é? Até porque era um professor para várias disciplinas. Uma efetiva que coordenava o curso e vários colaboradores. A rotatividade, não é? Mas isso foi nos primeiros dois anos.

CORA: Eu acho que a... a Della está colocando isso porque quando ela compartilhou as respostas de todo mundo³⁸, eu dei uma olhada, não é?

DELLA: (risos)

CORA: E a Della tinha colocado assim que as coisas aconteciam porque tinha o projeto lá da reestruturação curricular e a gente tinha que cumprir. E daí eu falei: "Não, espera aí". Eu acho que é minimizar o trabalho da gente, não é? Porque quando a gente teve reuniões, e são muitas que a gente tem tido, primeiro que o tópico nem sempre era só a reestruturação curricular ou ela estava dentro da pauta de reuniões, não é? Então, como eu disse anteriormente, à parte à reestruturação curricular, quando o curso vinha em andamento, a gente já tinha começado a, conforme íamos passando pelas dificuldades ou pelas coisas que davam certo... A gente começava a conversar [sobre] o quê que deu certo, o quê que não deu, onde a gente está encontrando dificuldade, evasão e qualidade do curso, como [...] a gente trabalha isso, não é? Enfim, eu acho que não foi só o processo de reestruturação curricular que nos fez pensar sobre isso. Talvez em questão de documentar a fim de cumprir prazo para enviar proposta, sim, não é? Mas essa questão das discussões, das dificuldades, da tentativa de melhoria de atuação, eu acho que não veio só por causa do processo de reestruturação curricular ou por causa da tese que a Della está desenvolvendo. Acredito que isso alavanque, [...] incrementa as discussões e tal, mas não é.. Dá a impressão assim que a gente só estava cumprindo aquilo que estava sendo solicitado para a gente e não é só isso, não é?

DELLA: Mas o que eu... o que eu estava me referindo era às reuniões de colegiado, quando eu falei aqui. Eram as reuniões de colegiado em que a gente tinha que se reunir para definir uma questão ou outra...

CORA: (Ponto) do PSS (Processo Seletivo Simplificado). (risos)

DELLA: ...Para depois passar para frente, passar a ata para a coordenação de centro, que nem tinha centro ainda, não é? (Era) divisão de graduação. E eu me sentia assim atrelada às demandas superiores e sem tempo para atender as demandas do curso, que estava começando e tudo assim meio descontrolado.

EMMA: Mas é assim mesmo. (L. 969-1012)

Fonte: A autora

Mais adiante, apresento o quadro 17, o qual sistematiza os enunciados que convergem com a visão que as participantes têm sobre a constituição

³⁸ Este procedimento foi realizado pois, entre a aplicação do primeiro questionário e a realização do episódio 1 passou-se mais de um ano (entre set./2016 e out./2017). Assim, antes do primeiro encontro de discussão, submeti as respostas a elas caso desejassem acrescentar e/ou modificar algo, deixando registrada a alteração. Destaco que obtive a permissão das quatro participantes para enviar em um único arquivo, compartilhando as respostas entre todas, caso houvesse interesse de cada uma em ler as respostas das demais.

do curso. Os temas alinhados à esquerda são os que resultaram do primeiro ciclo de codificação e da revisão por membros do grupo de pesquisa ao qual pertencço (processo de **validação por pares – intercoder agreement**), revisão por pares, explicado na seção metodológica).

Com base mais sólida sobre os temas iniciais que codificaram os dados primários, em razão da revisão por pares, foram agrupados em fase denominada **2º ciclo de codificação**. Estes temas, por sua vez, foram agrupados em subcategorias correspondentes, as quais, da esquerda para a direita do quadro, agrupam dois ou mais temas relacionados. Na última coluna, estão dispostos os temas mais abrangentes, ou seja, as **categorias** por meio das quais fui capaz de construir um entendimento sobre a primeira parte da pergunta de pesquisa 1: as visões das participantes sobre a constituição do Curso de Letras Inglês.

Quadro 17 – Visões das participantes sobre a constituição do Curso de Letras Inglês

| <i>Tematização do 1º ciclo de codificação</i> | <i>Agrupamentos do 2º ciclo de codificação</i> | | <i>Categorias</i> |
|---|--|---|-----------------------------|
| Compromisso IEES-Estado: não-oneração do estado | | | ACEITAÇÃO/ ENFRENTAMENTO |
| Carência por tempo indeterminado de corpo docente efetivo | | | |
| Identidade indefinida de alunado e corpo docente | | | |
| Inexperiência com instituição de curso | | | |
| Tempo | | | |
| Benefício à IEES (Expansão à esfera educacional) | Volição | | |
| Benefício social e profissional (ganho de experiência às formadoras envolvidas) | | | |
| Subjetiva (anseio das formadoras) | | | |
| Social (aprovação da congregação do <i>campus</i>) | | | |
| Primazia burocrática (primeira gestão) | Reestruturação curricular | Primazia didático-pedagógica (segunda gestão) | |
| Mudanças curriculares locais (necessidades do curso) | | | |
| Mudanças curriculares globais (necessidades da IEES multicampi e de políticas externas – PRC) | | | |

Fonte: A autora.

Análises mostram, da forma como as formadoras se expressam, que o curso passou por duas fases principais: uma de **aceitação/enfrentamento** diante, sobretudo, de sentimentos motivadores e de contingências. Pode-se dizer que as motivações superaram as contingências (incertezas) iniciais, acarretando a aceitação

destas como desafios ao enfrentamento e a uma fase posterior a qual denominei **superação**. A continuidade que aparentemente indica **superação de desafios iniciais** se dá pela reestruturação do currículo em um constante pensar/refletir e reformular aspectos do curso. O foco da primeira gestora (Della) recaiu sobre a organização burocrática, inicialmente bastante confusa e conflituosa. Suas razões: 1º) por ser a única docente efetiva em atividade para gerir o curso; 2º) por inexperiência/insegurança com a coordenação, expressa pela própria participante; e, 3º) ante criação da IEES como universidade multicampi, que coincidiu com a implantação do curso, a qual iniciara a construção e regulamentação de sua organização interna. Dois anos depois, a segunda gestora (Cora), juntamente com duas novas docentes efetivas (Emma e Faye), distribuíram entre si as tarefas de coordenação de curso, coordenação de estágio e coordenação de TCC, e puderam atender, com maior dedicação e qualidade, aos aspectos didático-pedagógicos do curso, os quais, na primeira gestão, não haviam recebido a devida atenção.

Os excertos selecionados e, conseqüentemente, a elaboração do quadro interpretativo, a meu ver, apresentam-se como exemplo do que Pennycook (2004) chamou de **momentos críticos** ao conceber *praxicum*. No diálogo entre Della e Cora (reproduzido na última linha do quadro), o incômodo por parte de Cora em relação à afirmação de Della, de que a burocracia impede atenção ao pedagógico, leva à percepção de que a primeira gestão tenha sido mais burocrática (pelas circunstâncias de implantação de curso, do processo de implantação da própria universidade e da ausência de professores efetivos para assumir as funções) e que, para a segunda gestão, houve um caminhar a melhores condições de atender aos alunos, sobretudo pela contratação das outras duas professoras efetivas, Emma e Faye.

É possível notar os três elementos da práxis apresentados pelo autor: “reflexão contínua entre pensamento, desejo e ação” (PENNYCOOK, p. 335). No momento da interação, os elementos aparecem imbricados: pensamento nas reflexões sobre as contingências, desejo como motivação para o enfrentamento e ação nas falas interpretadas como superação. Contudo, vale enfatizar que estas falas não são diretas e claras a respeito da percepção das participantes, de modo geral, sobre a ação de superação. Tal percepção, que a meu ver corresponde à **dimensão avaliativa de ação** em Biesta, Priestley e Robinson (2017), implicou em procedimentos de análise e interpretações, pelos processos desta pesquisa a fim de

que esta ideia pudesse ser abstraída dos dados. Retomando a definição de agência, nas palavras do autor,

O alcance da agência deve ser entendido como uma configuração de influências do *passado*, em direção ao *futuro* e engajamento com o *presente*. [...] O que intervém em muitas dessas discussões é o vocabulário que os professores utilizam – em termos mais comuns: a fala dos professores – não apenas porque esse vocabulário permite que os professores façam sentido das situações em que estão envolvidas, mas também porque eles moldam suas expectativas e ambições, suas visões sobre o que é possível e o que não é, tanto em relação a eles mesmos e suas ações, em relação aos colegas de trabalho e em relação aos alunos para quem trabalham (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017, p. 40, tradução nossa³⁹).

Entendo que, na visão do autor, é por via da análise dessas falas que a agência pode ser interpretada. Com isto, venho reforçar o valor da reflexividade por meio da pesquisa a complementar a compreensão de ação no conceito de práxis (*praxicum*) da docência.

6.1.3 Atual Configuração do Curso de Letras Inglês

Mantendo a mesma estrutura textual dos itens anteriores, primeiramente, apresento seleção de excertos com as vozes das participantes como amostragem de alguns dos temas/códigos dos quais evoluíram minhas análises (Quadro 18). Em seguida, sistematizo dos enunciados que convergem com a visão que as participantes expressam sobre a configuração do curso ao longo do PRC (Quadro 19).

³⁹ “The achievement of agency should be understood as a configuration of influences from the *past*, orientations towards the *future* and engagement with the *present*. [...] What cuts across many of these discussions is the role played by the vocabularies teachers deploy—or in more mundane terms: teachers talk—not only because such vocabularies allow teachers to make sense of the situations they are in, but also because they shape their expectations and ambitions, their views about what is possible and what not, both with regard to themselves and their actions, and with regard to the colleagues they work with and the students they work for”.

Quadro 18 – Relação temas/códigos e excertos para visões do momento atual e do Programa de Reestruturação Curricular

| Excertos e linhas | Tematização do 1º ciclo |
|--|---|
| <p>EMMA: “Vai haver corpo docente suficiente... [...] para lecionar essas disciplinas?”. Enfim, a gente tem expectativas muito altas, ideias eu acredito que muito boas assim, querendo mudar essa estrutura, não é? Mas aí a gente esbarra no sistema, a gente esbarra na configuração dos nossos alunos, não é? Alunos que não vêm muito em outros horários para o campus e acho que a gente tenta levar em consideração isso. Enfim, as nossas expectativas são bem altas. O que vai chegar ao final é o que a gente consegue fazer, não é?</p> <p>CORA: E o corpo efetivo reduzido...</p> <p>EMMA: E o corpo efetivo reduzido. (L. 1034-1041)</p> | <p><i>Expectativas obstadas pelo sistema</i></p> |
| <p>[...] Eu sempre pensei que não só o professor da área de Língua Inglesa está formando nós professores. Então o quê que é importante ter lá [...] na ementa disciplina para que essa pessoa que entra ali, esse nosso aluno que entra ali, saia como um professor de Língua Inglesa. Então eu acho que é isso, que um dos pontos que eu acho que é necessário, que elemento é necessário, é eu ter esse entendimento de como funciona todo esse processo e como fazer com que esse corpo docente trabalhe coeso. E não vou dizer que a gente tenha que ter as mesmas ideias, mas que a gente seja coerente nessa formação que a gente está proporcionando. E para ser coerente também com essa formação que a gente está proporcionando, ela tem que ter um diálogo com o que está acontecendo lá no ensino público, não é? Saber fazer essa ponte, tentar montar projetos que façam essa aproximação entre escola e universidade, e que nós crescamos conjuntamente. Então eu acho que é isso que é importante, não é? (CORA, 1326-1337).</p> <p><i>Eu até pensei em haver grupos de discussão de estudo sobre o que é a educação básica pública, a que ponto nós estamos atendendo esse ensino básico público e a que ponto eles também estão necessitando da nossa ajuda, e fazer essa articulação de uma forma mais acadêmica, ética e profissional, não é? (...) De que são pontos que para os próximos testes seletivos, nós poderíamos fazer o professor ou redigir a prova escrita ou ministrar uma aula para a gente saber pelo menos a concepção dele do que é a educação básica. (FAYE, L. 1440-1447)</i></p> <p><i>Quanto à realidade de atuação profissional, opto por me referir à rede pública estadual, sobretudo por entendê-la como o principal campo profissional para coformação e atuação dos futuros professores (haja vistas, ainda, o fato de instituições particulares e institutos de idiomas não exigirem que seus professores de inglês sejam licenciados). (DELLA, 538-541)</i></p> | <p><i>Relação com a Ed. Básica pública (reciprocidade entre universidade e Ed. Básica: “para que crescamos juntos”. Foco primordial da formação.)</i></p> |
| <p><i>Então, não só com os efetivos, mas com os colaboradores, nós formamos uma equipe, não é? E é essa equipe que vai trazer resultados. Eu não acredito num trabalho individual na formação. Não sei se para bacharelado seria diferente, mas na formação de professores eu não acredito num trabalho em que cada um trabalhe</i></p> | <p><i>Sociabilidade (colaboração, diálogo, trocas, coerência em um ideal) entre o conjunto de formadoras</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>por si sem pensar nesse todo que a gente está formando. (CORA, L. 1598-1602)</i></p> | |
| <p><i>Então, quando você parte, quando você adota, quando eu professor vou adotar o método tal, isso foi cunhado, ou isso foi originado, ou foi pensado a partir de uma comunidade de falantes de língua dois. Será que é o mesmo contexto de uma comunidade como a nossa? De um país em que a língua estrangeira ainda é vista como uma ... não é? [...] Língua estrangeira, ou língua estrangeira moderna, ou língua (adicional). Tudo isso nós temos que analisar nas condições que a sala de aula nos proporciona, ou que a escola ou que o contexto de ensino vai proporcionar, não é? Não é porque a concepção ali era de língua dois, que o falante vai reproduzir igual ao nativo, que eu vou ter isso na minha sala de aula. Muito pelo contrário. Nós temos os nossos sotaques, nós temos as nossas diversidades culturais. EMMA: <i>Eu falo isso também.</i> (FAYE, 1295-1305)</i></p> | <p><i>Concepção de língua e ensino</i></p> |
| <p><i>Enfim, o processo de reestruturação, eu estava até lendo as minhas respostas {e} acho que no começo a gente estava com um pouco de medo do que seria, se a gente teria que virar uma licenciatura dupla – porque os outros campi eram licenciatura dupla – esse medo de perder nossa identidade porque, querendo ou não, isso era só nosso, não é? Ou se eles iam ter que virar licenciatura única... E a gente estava com um pouco de medo. E as coisas vinham bem demandadas, não é? “Leia esse texto”, “faça isso”... A gente sentia um pouco sem voz nesse começo, não é? De “leia esse texto”, “faça isso”, “venha àquela palestra”... (EMMA, L. 942-949)</i></p> | <p><i>Sentimento de não ter voz</i></p> |
| <p><i>Não vou negar que ainda tenho dúvidas sobre o propósito de tal reestruturação. Não gostaria que esta fosse uma maneira de deixar todos os cursos iguais, pois temos peculiaridades de cada campus que devem ser respeitadas. (EMMA, L. 710-713)</i></p> <p><i>E aí eu concordo com a Cora que, ainda que {houvesse} todo um processo de reestruturação curricular, por conta de ser uma universidade multicampi, eu acho que agora, olhando para essa matriz curricular atual, a gente pode configurar ou constituir uma identidade própria do curso de Letras-Inglês da UNESPAR do Campus de [nome de cidade omitido]. Ainda que ela esteja atrelada ou articulada com os outros campi. Mas nós teremos uma [...] identidade própria. E eu já ouvi isso dos alunos também. Essa reestruturação [...] é bem-vinda porque ela vai [...] marcar a que veio, quais são os pressupostos teóricos, metodológicos de formação, que professor o campus de [nome de cidade omitido] quer, de fato, formar. (FAYE, L. 897-905)</i></p> | <p><i>Respeito às particularidades contextuais de cada campus</i></p> |

Fonte: A autora

Relembrando, no primeiro instrumento utilizado para gerar dados, o Memorial Descritivo, solicitei às participantes que comentassem, por escrito, sobre subtemas particulares. Foram eles: o perfil dos acadêmicos do curso; realidade do campo de atuação profissional; atual configuração do curso; políticas que regulam o

Curso de Letras e o processo de reestruturação curricular; entre outros. Já no primeiro encontro de discussão (nos dados, corresponde ao **Episódio 1**, L. 842-1863), as perguntas de pesquisa foram colocadas como tópicos da discussão arrolada, desta vez sem os subtemas acima mencionados e as participantes falaram mais livremente. Por esta razão, optei, neste momento, por adicionar uma **coluna anterior** à de tematização do 1º ciclo, para retomar estes subtemas do Memorial, como mostra o Quadro 19.

Quadro 19 – Visões das participantes sobre atual configuração do curso e o PRC

| Pré- definidos | <i>Tematização do 1º ciclo de codificação</i> | <i>Agrupamentos do 2º ciclo</i> | Categoria |
|--------------------|--|---|--|
| Perfil acadêmico | <p>Condições socioeconômicas desprivilegiadas</p> <p>Atitude passiva em relação ao aprendizado</p> <p>Nível deficitário de conhecimento</p> <p>Objetivos direcionados ao aprendizado da língua (em detrimento da docência)</p> <p>Proveniência de escolas públicas</p> | | |
| Atual configuração | <p>Interferências objetivas (recursos materiais, financeiros e humanos)</p> <p>Interferências subjetivas (expectativas obstadas pelo sistema)</p> <p>Condicionamento por avaliação externa (Reconhecimento do curso e CPA Institucional)</p> <p>Investimento para a formação linguística (maior carga horária e articulação progressiva entre as disciplinas; anuência quanto à licenciatura única em LI)</p> <p>Interdisciplinaridade (articulação de conteúdos entre os componentes de LA e Metodologias de ensino)</p> <p>Confrontação de modelos (tradicional vs. crítico – inovador, interdisciplinar, humano) Imagem FAYE</p> <p>Crítica e reflexividade acerca da instrumentalização do ensino (submissão acrítica ao mercado de trabalho)</p> <p>- Articulação pesquisa-ensino (professor pesquisador – pesquisa no e sobre o agir docente)</p> <p>- Articulação teoria-prática (Conhecimentos e Agir docente)</p> <p>- Articulação entre Formação no agir e Formação sobre o agir (Reflexão/teorização sobre a ação)</p> <p>Articulação universidade e contextos educacionais (Formação no agir docente)</p> <p>Relação com a Ed. Básica pública (reciprocidade entre universidade e Ed. Básica: “para que cresçamos juntos”. Foco primordial da formação.)</p> <p>Articulação global-local (ao implementar políticas, ao apropriar-se da realidade escolar local e do conhecimento social, histórico e cultural do inglês)</p> <p>Sociabilidade (colaboração, diálogo, trocas, coerência em um ideal) entre o conjunto de e entre professores e alunos</p> <p>Participação/engajamento político-organizacional</p> <p>Responsabilidade Social (pela profissão e atuação na Ed. Básica pública)</p> <p>Axiologia do formador (atualidade, diversificação, revisão de saberes e de valores, respeito à diferença, não-imposição, senso comum em questão, percepção de vontade e de condições de aprendizagem de cada um, fascinação pelas relações humanas, busca do conhecimento, valorização do caminhar do processo)</p> | <p><i>Enfoque em obstáculos à ação do formador</i></p> | |
| | | <p><i>Enfoque em possibilidades (visões e ideais teóricos, subjetivos, intersubjetivos, institucional e interinstitucional)</i></p> | <p>IDEAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PRAXIOLÓGICA</p> |

| | | | | |
|-------------------------------|---|--|---|--|
| Campo de atuação profissional | Valorização da licenciatura ao exercer a docência em LI (crítica aos contextos educacionais privados) | Ampla demanda em condições deficitárias | Contextos educacionais em perspectiva | IDEAL DE FORMAÇÃO DO DOCENTE PRAXIOLÓGICA |
| | Valorização da perspectiva do inglês em contexto local (crítica a contextos educacionais privados – escolas de idiomas – pelo privilégio ao inglês nativo); | | | |
| | Perspectiva metodológica crítica | | | |
| | Muitos empregos temporários | | | |
| Baixa remuneração em geral | | | | |
| Políticas e o Programa de PRC | Receio de uma padronização dos cursos | Início: Passividade e Não-pertencimento | Construção: mudança de visão e de atitude | |
| | Excesso de demandas | | | |
| | Sentimento de não ter voz | | | |
| | Oportunidade de amadurecimento e engajamento | Ao longo do Programa: Pertencimento e Possibilidade de ação | | |
| | Oportunidade de diálogo e construção (dentro do curso e <i>intercampi</i>) | | | |
| | Oportunidade de construção de identidade | | | |
| | Oportunidade de agência | | | |
| | Oportunidade de formalizar reformulações já identificadas (Quest. Final – pergunta 1) | | | |
| | Respeito às particularidades contextuais de cada campus | | | |
| | Experiência reflexiva | | | |
| | Política norteadora | | | |

Fonte: A autora.

Assim, a primeira coluna do quadro, a qual chamei de **pré-definidos**, faz referência aos principais **tópicos direcionadores de cada questão do instrumento Memorial Descritivo**⁴⁰. Esta coluna extra conduziu-me à percepção de que, mesmo com *pré-definidos*, o percurso das enunciações leva, da mesma forma, à tematização e categorização que, por sua vez, desprendem-se das categorias iniciais, tornando-as dispensáveis.

À exceção da coluna de *pré-definidos*, este quadro está organizado da mesma forma que o Quadro 3, ou seja, os temas alinhados à esquerda da tabela são os que resultaram do primeiro ciclo de codificação. Para o **2º ciclo de codificação**, gerei subcategorias correspondentes a todos os temas que, da esquerda para a direita da tabela, agrupam dois ou mais temas relacionados. Na última coluna, está a categoria de maior abrangência, por meio da qual fui capaz de construir um entendimento sobre como as participantes significam o momento atual e o PRC.

A este respeito, análises apontam para convergência nas visões, a qual específico por meio de categoria pautada no conceito de práxis discutido no item 5.2, o qual, a meu ver, abrange os temas e subcategorias atribuídos. Então, denominei **Ideal de formação docente praxiológica** o conjunto de subcategorias (agrupamentos de temas do 2º ciclo) que significam as falas das participantes nos sentidos sintetizados em 1, 2 e 3 abaixo. Entre cada um dos itens, optei por reforçar com exemplos extras de excertos, muitos não contemplados no Quadro 18, porém expressam questões fundamentais que subsidiaram as tematizações.

1. Enfoque em possibilidades (visões e ideais teóricos, subjetivos, intersubjetivos, institucional e interinstitucional) e em obstáculos à ação do formador. Estas duas categorias se relacionam no sentido de que expressões sobre as possibilidades também envolvem menções sobre obstáculos. Ex. a **axiologia do formador** em relação a **condições dos** acadêmicos para o

⁴⁰ Nos dados, entre as Linhas 1 e 841, o leitor encontrará tópicos destacados em negrito e entre chaves – [...] – cada um desses temas pré-definidos para direcionar subtemas que desejei que as participantes se referissem para os interesses desta pesquisa. São estes [Formação acadêmico-profissional]; [Experiência profissional]; [Concepções]; [Papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua]; [Políticas que regulam a formação superior de professores de Letras]; [Imagem(ns) que represente(em) sua relação com contexto de trabalho nessa instituição]; [Curso de Letras Inglês na instituição em que atua]; [Perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que atua]; [Campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que atua]; [Reestruturação curricular em andamento na instituição]; [Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto de formação de professores]. Especificamente para atender aos propósitos da pergunta de pesquisa 1, selecionei as porções de dados referentes aos pré-definidos dispostos no Quadro 19.

aprendizado; a possibilidade de **articulação global-local** (ao implementar políticas) em relação ao **condicionamento do curso a avaliação externa** (Reconhecimento do Curso e Comissão Própria de Avaliação – CPA – Institucional).

| | | |
|---------------------------|---|---|
| TEORIZAÇÃO | | Expressão de relação com contexto profissional (FAYE, L. 805) |
| CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM | <p><i>E é isso que o Pennycook diz, que a gente não tem que ser crítico o tempo inteiro, que a gente não tem que tentar fazer mudança o tempo inteiro. Tem hora que a gente vai ter que ensinar a língua, a gente vai ter que parar e ensinar, não é? Mas se beneficiar desses momentos em que pode haver uma mudança, em que pode acontecer uma discussão. Não precisa ser uma aula inteira, não é? A professora pode continuar usando o livro dela, mas se aproveitar de momentos [...], que a gente chama de “ondas de criticidade”, para você inserir alguma coisinha para desenvolver esse pensamento crítico do aluno. (EMMA, L. 1193-1199)</i></p> <p><i>A maioria dos acadêmicos são de cidades vizinhas e trabalham durante o dia. Este fato dificulta a participação efetiva deles em atividades acadêmicas ofertadas em contra turno. Com algumas exceções, são de baixo poder aquisitivo e, portanto, bastante resistentes a adquirir material, sobretudo bibliográfico, e mostram-se cada vez mais habituados a realizar as leituras recomendadas na tela de seus computadores ou celulares. Em geral, os acadêmicos do curso são egressos da rede pública e ingressam com defasagem em termos de leitura, produção escrita e, principalmente em língua inglesa. Em suas atitudes, nota-se certa passividade em relação ao processo de ensino/aprendizagem e assumem pouca responsabilidade nesse processo. (DELLA, L. 524-536)</i></p> <p><i>Nossos alunos vêm da escola pública com grande déficit de letramento, tendo dificuldade para interpretar textos simples, para se expressar, escrever, etc. Muitos deles trabalham o dia todo e frequentam a faculdade no período noturno, com grande dificuldade de locomoção, pois muitos moram em outras cidades e dependem do transporte público ou precisam pagar pelo transporte que demora para chegar na instituição e para deixá-los em suas casas. (EMMA, L. 693-698)</i></p> <p><i>Em geral, os alunos ingressantes trabalham em período integral para o seu sustento; com diferentes níveis de conhecimento de língua; apresentam diferentes graus de dificuldade de aprendizagem da língua; almejam um aprimoramento das suas competências linguístico-comunicativas de modo que essas habilidades contribuam para a sua formação acadêmico-profissional e, por isso, ingressam no curso. (FAYE, L. 815-820)</i></p> | |
| SOBRE AVALIAÇÃO | <p>CORA: <i>E também foi realizada aquela avaliação da CPA (Comissão Própria de Avaliação), não é?</i> FAYE: <i>Sim.</i></p> | |

CORA: *A gente não teve retorno ainda [...] das respostas dos alunos, mas com certeza a partir das respostas, embora não seja o questionário ideal, não sei se vocês tiveram acesso ao questionário...*

EMMA: *Dos alunos, não.*

CORA: *Por exemplo, não há perguntas lá quanto à rotatividade do corpo docente. E [...] {há quanto tempo aquele docente que ele está avaliando ali está trabalhando com a turma}. Porque eles avaliaram professor que estava havia um mês ali, com troca de...*

EMMA: *Não dá para ter uma noção.*

CORA: *Então é necessário também, quando nós recebermos esse retorno, a gente também ponderar essas questões. (L. 1805-1817)*

2. Contextos educacionais vistos em perspectiva: concepção de **língua inglesa (como língua adicional e como língua franca)**, **valorização do ambiente educacional público** em relação ao privado e a crítica à **ampla demanda** de profissionais de ensino de língua inglesa sob **condições de trabalho deficitárias**. Apesar de entender a perspectiva da língua franca e, de certa forma, também a de língua adicional como teorizações acerca de políticas linguísticas, optei por evidenciar o posicionamento das participantes frente a estas concepções neste subitem (em vez de tratar no item 5.2, particularmente sobre relações com políticas). Isto se deve ao fato de as políticas linguísticas não serem oficiais no Brasil. Não são, mas vale frisar que se tratam de teorizações aprofundadas na LA por pesquisadores brasileiros proeminentes e cientes desta falta (ALMEIDA FILHO, 2015; ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016; CELANI, 2008; GIMENEZ *et al.*, 2015; GIMENEZ *et al.*, 2016). Os excertos expressam que as formadoras têm consciência destas concepções e que assumem posicionamento crítico acerca da hegemonia dos falantes nativos do inglês e desta relação com a disseminação do idioma no globo. Assumem, ainda, o desafio de conscientizar seus alunos-professores quanto à valorização da aprendizagem da língua na perspectiva das necessidades do aprendiz, para sua constituição como sujeito social crítico (“Nós temos os nossos sotaques, nós temos as nossas diversidades culturais”; “[há] tantos alunos que [não têm] esse conhecimento gigantesco do inglês, mas [dão] uma aula para criança assim fantástica. Tem todo o desenvolvimento, tem todo o jeitinho de lidar, sabe?”). A meu ver, seus olhares ao idioma constituem **ações em dimensão avaliativa** (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017) a subsidiar a práxis deste corpo docente.

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Valorização do aprendizado e suas necessidades ensino (Língua Adicional)</p> | <p><i>Então, quando você parte, quando você adota, quando eu professor vou adotar o método tal, isso foi cunhado, ou isso foi originado, ou foi pensado a partir de uma comunidade de falantes de língua dois. Será que é o mesmo contexto de uma comunidade como a nossa? De um país em que a língua estrangeira ainda é vista como uma ... não é? [...] Língua estrangeira, ou língua estrangeira moderna, ou língua adicional [falas concomitantes]. Tudo isso nós temos que analisar nas condições que a sala de aula nos proporciona, ou que a escola ou que o contexto de ensino vai proporcionar, não é? Não é porque a concepção ali era de língua dois, que o falante vai reproduzir igual ao nativo, que eu vou ter isso na minha sala de aula. Muito pelo contrário. Nós temos os nossos sotaques, nós temos as nossas diversidades culturais. EMMA: <i>Eu falo isso também.</i> (FAYE, 1295-1305)</i></p> |
| <p style="text-align: center;">Concepção de língua inglesa</p> <p style="text-align: center;">Inglês como idioma global (Língua Franca)</p> | <p>FAYE: <i> Talvez desmistificar um pouquinho. E aí quem trabalha em escola de idiomas... É, lá a gente quer ditar – top down – o que o nativo faz, como é que o nativo faz, como é que aquilo... Então vamos pensar: “Será que essas concepções de ensino ou de aprendizagem de língua estão adequadas à nossa realidade?” Não é? Aí eu faço pensar isso. Eu discuto bastante. [...] (Faye, L. 1309-1313)</i></p> <p>Autores enfatizam ainda que marcadores de qualidade tornam-se exigência nesse trânsito internacional de conhecimento, inovação e, sobretudo, um sentido norte a sul do globo. Por que eu trouxe isso? Porque nós vamos receber convidados internacionais. “Convidados”, entre aspas⁴¹. Então, às vezes, a gente tem aquela... os próprios alunos, de enaltecer, {de dizer} “nossa, eles vêm aqui!”. Mas é importante, eu acho, nós termos esse contexto mais geral de que é difundida a ideia de que o conhecimento vem do norte para o sul do globo, não é? [...]Essa é a ideia difundida E, da mesma forma, os sistemas de marcadores de qualidade, que são sistemas de avaliação de desenvolvimento, de conhecimento também são desenvolvidos no norte e “oferecidos”, vendidos, não é? Do norte para o sul. No próprio âmbito de formação de professores, nós temos aquele TKT (Teaching Knowledge Test). Você paga para um preparatório, depois paga para se submeter ao teste... não é? E de onde vem? Quem difunde ou vende essa ideia como um pacote pronto que vai “garantir” uma formação de boa qualidade? As grandes editoras, dos Estados Unidos e Inglaterra. EMMA: <i>O TOEFL</i> DELLA: <i>O TOEFL (Test of English as a Foreign Language), que é americano. Compre-se pronto para aplicar, como fez nosso país para avaliar o inglês de quem se candidatasse ao Ciência Sem Fronteiras. Ou você paga pra se submeter, como algumas escolas de idiomas no Brasil compram o direito de aplicar.</i> EMMA: <i>FCE (First Certificate in English)...</i> DELLA: <i>FCE, CAE (Certificate of Advanced English), que são testes britânicos, em que nativos vêm ao ponto de aplicação no país estrangeiro para avaliar os testes de oralidade... Então para a gente... como vocês provam que vocês sabem inglês? “Ah você tem TOEFL”?</i> EMMA: <i>Uhum.</i> DELLA: <i>“Ah eu tenho FCE!”. [...] Então, não parece haver muita credibilidade, mesmo de nossa parte, brasileiros, como autoridades ao avaliar nossa língua inglesa, precisam do sistema nativo de avaliação ou do próprio nativo como avaliador para ter maior reconhecimento. Bom, então retomando, a questão da internacionalização das universidades, há esse direcionamento de conhecimento e avaliação do conhecimento, do norte desenvolvido, para o sul, em desenvolvimento.</i> (DELLA, 1981-2013)</p> |

⁴¹ Refere-se a duas professoras assistentes norte-americanas que viriam no ano seguinte passar dez meses em nosso campus para atender ao Curso de Letras Inglês. Projeto aprovado em parceria com a Fulbright.

Os excertos a seguir ilustram as demais visões das participantes sobre a atual configuração do Curso neste tópico 2, ou seja, a **valorização do ambiente educacional público** e as **condições de trabalho deficitárias** do docente de língua inglesa.

| | |
|----------------------------------|--|
| Público sobre o privado | <i>Quanto à realidade de atuação profissional, opto por me referir à rede pública estadual, sobretudo por entendê-la como o principal campo profissional para conformação e atuação dos futuros professores (haja vistas, ainda, o fato de instituições particulares e institutos de idiomas não exigirem que seus professores de inglês sejam licenciados). (Della, L. 537-540)</i> |
| Condições de trabalho | <i>Profissionais pouco valorizados no município uma vez que alunos de outros cursos que não o de Licenciatura em Letras Inglês são “contratados” com “salários” não condizentes com a categoria para lecionarem a disciplina no ensino básico. (Cora, L. 225-227)</i> |
| Concepção de aprendizagem | <i>Em suas atitudes, nota-se certa passividade em relação ao processo de ensino/aprendizagem e assumem pouca responsabilidade nesse processo. (Della, 534-536)</i> |

3. Construção ao longo do processo pela mudança de visão e de atitude em relação ao PRC: no início do Programa, a expressão era de **passividade e não-pertencimento**. As participantes se sentiam sem voz, sobretudo pelo receio de que os Cursos de Letras fossem padronizados pelo Programa, particularmente o receio de que o curso perdesse a conquista de habilitação única em língua inglesa. Ao longo do Programa, as expressões passam a significar sentimentos de **pertencimento e possibilidade de ação**, sobretudo pela abertura dada, na organização do Programa, ao diálogo, construção de identidade, agência, pela oferta de leituras para reflexão e de políticas flexíveis com respeito às particularidades de cada campus (exemplificado com excertos do Quadro 18).

Entendo que as visões expressas pelas participantes caracterizam **dimensão avaliativa do agir** ao discutirem possibilidades e impossibilidades de agir (1) e **dimensão de projeção do agir**, com base em seus desejos ou anseios para o curso, como o foco na Educação Básica pública (2). Como já interpretei em seus enunciados (subseção 6.1), o engajamento das formadoras com o curso perdura desde sua constituição. Contudo, avalio **empoderamento e decorrente mudança de atitude** em relação ao PRC quando elas visualizam a abertura do Programa para implementarem suas ideias dentro das possibilidades consideradas (3). Esta interpretação é que me levou a entender suas visões sobre o curso e deste em relação

ao Programa, como expressão de uma práxis movimentada por pensamento, desejo e ações, portanto dentro de um **Ideal de Formação Praxiológico**.

6.2 PERGUNTA DE PESQUISA 2: RELAÇÕES ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO

Para a tematização dos dados que respondem a pergunta de pesquisa 2, análises geraram a construção dos Quadros 20 e 21, cujas categorias mais abrangentes sugerem relações entre as expectativas das participantes e as políticas de reestruturação. Além disso, dados documentais do PRC – pautados em Favaro (2016) (ANEXO A) – foram utilizados como dados, além das interações, para o Quadro 21, por meio do qual pretendi fazer ver expectativas da IEES sobre os agentes a trabalharem diretamente na reestruturação dos PPCs (predominantemente docentes).

Ao olhar para as categorias resultantes nos dois quadros, chamo a atenção para o fato de ter chegado a categorias equivalentes tanto para as expectativas das participantes em relação às políticas postas para a reestruturação (Quadro 20) quanto para as expectativas da IEES em relação ao que resultaria do PRC (Quadro 21).

Tanto a IEES quanto as participantes formadoras evidenciam perspectivas afirmativas sobre o processo de reestruturação, ou seja, ambas as partes expressam intenções/expectativas de ação por ocasião do PRC. No caso da IEES, são estas 1) a oferta de concepções teóricas basilares; 2) a oferta de condições materiais e 3) atitude norteadora (sem caráter rígido ou estático). Diante do que expressa o Quadro 5 e as interações entre as formadoras, é possível interpretar que a IEES cumpriu com as ações a que se propôs:

[L]eituras, discussões e reflexões acerca de todas estas concepções, entre outras, foram realizadas ao longo de todo o processo. (CORA, L. 4251-4252).

[S]e essa transformação de conceitos se deu em virtude da reestruturação curricular? Creio que sim, já que foi o que me motivou, que me proporcionou contexto de práxis para mobilizar vozes do corpo docente. (DELLA, L. 4301-4303).

[E]u possuía pouco conhecimento sobre as burocracias e entendimentos relacionados à ensino-pesquisa-extensão (principalmente este último) e aprendi muito no decorrer do processo de reestruturação. [...] fomos capazes de elaborar um texto [novo PPC] condizente com um pouco do que cada um acredita. (EMMA, L. 4308-4313).

Acredito que as reuniões, leituras e discussões me mostraram que a perspectiva pós-estruturalista de língua(gem) e o currículo pós-moderno são, de fato, pressupostos teóricos que devem também alicerçar a reestruturação curricular da IEES, uma vez que me parecem oferecer o suporte metodológico necessário e coerente com a visão de formação que buscamos através do Curso de Letras Inglês. (FAYE, L. 4325-4329).

A meu ver, as falas expressam a liberdade que sentiram ao reformular um projeto com base no que acreditam. Mostram também seu engajamento nas atividades propostas pelo Programa, engajamento este, segundo Biesta, Priestley e Robinson, tido como condição para alcançar agência.

Quanto às perspectivas afirmativas das participantes do estudo, suas falas expressam expectativas de agência no Curso de Letras Inglês, tais como intenção de contínuo crescimento coletivo / articulação entre agir individual e agir coletivo; centralização da formação em torno da práxis docente; valorização, ressignificação e reconstrução da identidade do curso na IEES; universidade e sociedade em diálogo (vs. universidade reprodutora de conhecimento); maior interação do tripé: ensino, pesquisa e extensão (indissociabilidade); maior reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes teórico-práticos; entre outras (mais detalhadas em 6.3).

Interessante notar como os excertos citados anteriormente e os temas atribuídos acerca das expectativas de agir das professoras formadoras vão ao encontro das expectativas iniciais da PROGRAD, às quais denominei **relações contingenciadas**, ou seja, as expectativas da IEES-PROGRAD que dependeriam de ação dos atores de reestruturação para se afirmarem. Assim, a IEES expressou intenção, embora condicionada ao grau de engajamento dos atores, por exemplo, que a reestruturação dos PPCs consistisse em desafio coletivo; em visão do PPC como ato INSTITUÍDO e ato INSTITUINTE; coerência e consistência identitária: IEES – Curso – Diversidade regional de cada campus; atendimento à dinamicidade, incompletude e caráter político do PPC; relação orgânica entre pensamento e ação, teoria e prática; renovação efetiva a ultrapassar o simples redesenho curricular; entre

outros. Tal percepção me levou a interpretar que, entre as políticas de reestruturação, propostas pela IEES no formato do PRC, e o corpo docente efetivo do Curso de Letras Inglês, há **Relação de Afinidade**, no sentido de que expectativas da IEES foram, de certa forma, afirmadas pelas participantes deste estudo.

Quadro 20 – Expectativas das participantes

| Tematização do 1º ciclo de codificação | Agrupamentos do 2º ciclo | Categorias |
|---|--|---|
| <i>Amadurecimento conjunto (concepções de currículo, extensão)</i> | Crescimento coletivo / Articulação entre agir individual e agir coletivo | PERSPECTIVAS AFIRMATIVAS: (Necessidades, carências, intenções em relação ao agir do formador) |
| <i>Diálogo/Trocas por engajamento no PRC</i> | | |
| <i>Maior engajamento no PRC</i> | | |
| <i>Ampliação de experiência em políticas e currículo</i> | | |
| | <i>Centralização da formação em torno da práxis docente</i> | |
| | <i>Formação mais humana, crítica e ética</i> | |
| | <i>Pluralidade de abordagens</i> | |
| | <i>Ampliação da oferta de disciplinas</i> | |
| | <i>Valorização, resignificação e reconstrução da identidade do curso na IEES</i> | |
| | <i>Avanços em aspectos didático-pedagógicos</i> | |
| | <i>Interdisciplinaridade</i> | |
| | <i>Universidade e sociedade em diálogo (vs. universidade reprodutora de conhecimento)</i> | |
| | <i>Sala de aula e sociedade em diálogo (vs. pedagogia estagnada)</i> | |
| | <i>Aprofundamento teórico crítico (currículo e extensão)</i> | |
| | <i>Maior interação do tripé: ensino, pesquisa e extensão (indissociabilidade)</i> | |
| | <i>Maior reflexão e equilíbrio ao relacionar os saberes da prática e da teoria (criticidade)</i> | |
| | <i>Instabilidade de políticas educacionais para ações de planejamento a longo prazo</i> | |
| 1) Estagnação; 2) medo de conflito; 3) sistemas inadequados; 4) políticas educacionais divergentes entre docência no Ensino Superior e docência na Educação Básica. | Resistências situadas de cada contexto educacional | RELAÇÕES CONTINGENCIADAS (Fatores que incidem no agir do formador e que independem deste, diretamente, podendo imobilizar ou flexibilizar seu agir) |
| <i>Políticas de formação docente que permitem ao formador um não-envolvimento com o ensino, a aprendizagem e com as realidades de atuação profissional docente</i> | | |
| <i>Necessidade de maior direcionamento à política de curricularização da extensão</i> | Maior ou menor flexibilização nos direcionamentos políticos da IEES para o PRC | |
| <i>Necessidade de maior liberdade ao agir docente de reestruturação curricular</i> | | |

Fonte: A autora

Quadro 21 – Direcionamentos políticos para o PRC como expressão de expectativas da IEES (FÁVARO, 2016)

| Tematização do 1º ciclo de codificação | Agrupamentos do 2º ciclo | Categorias | |
|--|---|--|--|
| Prevalência do foco nos processos de construção sobre o foco no produto final (PPCs reformulados) pela oferta de espaços (p. 17): - Ao engajamento dos protagonistas - Ao exercício de rupturas epistemológicas | Oferta de concepções teóricas basilares | PERSPECTIVAS AFIRMATIVAS (Proposições de atuação da IEES-PROGRAD no PRC, ao que se refere as suas responsabilidades) | |
| Adoção de uma concepção de controle ético sobre as tendências desagregadoras da diversidade | | | |
| Adoção das concepções materialista e crítico-emancipatória Condições de engajamento docente e acadêmico | | | |
| Abertura à construção de parâmetros para diagnóstico pelas bases (cada curso) | Oferta de condições materiais | | |
| Em âmbito contextual: Promover articulação MACRO (IEES-Sociedade) e MICRO (entre cursos afins da IEES) | Ação norteadora (sem caráter rígido ou estático) | | |
| Em âmbito teórico: princípios e valores de referência a ações educativas (1-“universidade pública, gratuita e laica; de gestão democrática pela inclusão e promoção da emancipação humanas” 2- “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”) (p. 8) | | | |
| Em âmbito operacional: concretização das ações educativas | | | |
| Em âmbito avaliativo: processual (decisões internas) | | | |
| “Estudos e discussões conjuntas para conhecer teorias e debates atuais para proposições inerentes ao PPC” (p. 21) | Desafio coletivo | | RELAÇÕES CONTINGENCIADAS (Proposições da IEES-PROGRAD que dependem de ação dos atores de reestruturação para se afirmarem) |
| Políticas externas e IEES | Ações articuladas | | |
| PPI – PDI – PPCs: Ideal e Planificações | | | |
| Coerência e consistência teórica | | | |
| Coerência e consistência identitária: IEES – Curso – Diversidade regional de cada campus | | | |
| Visão do PPC como ato INSTITUÍDO e ato INSTITUINTE | | | |
| Atendimento à dinamicidade, incompletude e caráter político do PPC | | | |
| Relação orgânica entre pensamento e ação, teoria e prática (PRÁXIS educativa) (p. 20) | | | |
| Fortalecimento dos cursos | | | |
| Renovação efetiva (a ultrapassar o simples redesenho curricular) | | | |

Fonte: A autora

Apesar deste olhar sobre a relação com políticas de reestruturação nos enunciados das participantes expressar uma aparente conformidade, houve, ao longo do processo, momentos de 1) hesitação por parte das formadoras, 2) reflexão e questionamentos frente a atitudes políticas e 3) mudança de pensamento/opinião:

CORA: Então, por um lado, se o processo de reestruturação proposto pela UNESPAR fez com que cumpríssemos a agenda, eu acho que esse processo não se deu – pelo menos dentro do nosso corpo docente aqui – só por conta disso. Talvez ele tenha... EMMA: Ele tenha nos forçado, não é?

CORA: Tenha colocado prazos para que determinadas coisas fossem acontecendo e a gente tivesse também essa [...] conversa com membros dos outros campi, que ofertam o curso e visto os pontos positivos e negativos, principalmente porque a nossa licenciatura é única, não é? Mas, enfim, eu acho que esse pensar o curso nos faz crescer enquanto formadores [...]. (L. 878-887)

EMMA: “Vai haver corpo docente suficiente... [...] para lecionar essas disciplinas?”. Enfim, a gente tem expectativas muito altas, ideias eu acredito que muito boas assim, querendo mudar essa estrutura, não é? Mas aí a gente esbarra no sistema, a gente esbarra na configuração dos nossos alunos, não é? Alunos que não vêm muito em outros horários para o campus e acho que a gente tenta levar em consideração isso. Enfim, as nossas expectativas são bem altas. O que vai chegar ao final é o que a gente consegue fazer, não é? (L. 1023-1039)

CORA: E o corpo efetivo reduzido...

EMMA: E o corpo efetivo reduzido.

CORA: ...E a falta [...] até de planejamento, porque a gente não sabe quando vai ter um efetivo na área, por exemplo, de Literatura.

EMMA: Sim.

CORA: Ou quando a gente vai ter... Não existe um planejamento, porque, por exemplo, se eu soubesse assim “em dois mil e vinte (2020) [...] isso aqui vai ser...”, mas a gente não sabe. Então a gente está fazendo uma reestruturação, esperando que determinadas coisas aconteçam e elas podem não acontecer, não é? Outra coisa que {me} deixou bem assim preocupada – não sei se é preocupada, não sei se o termo é esse – mas é com a questão agora da tal da residência, não é? Será que isso aí lá para a extensão vai contar como isso, ou não? Parece que o governo, o MEC, vai lançando novas diretrizes aí para a formação de professores e a gente está em fase de reestruturação, quer dizer, daí ele lança alguma coisa lá na frente que vai comprometer e a gente está...

EMMA: A gente já tem que (inint.) de novo.

CORA: ...Se estruturando aqui agora. Então isso dá uma sensação de instabilidade, de não saber para onde a gente vai. Qual é o rumo que a gente tem que tomar, não é?

EMMA: E sai governo, entra governo, essas coisas mudam, não é? É sempre assim. (L. 1040-1057)

Ainda, em outros excertos, a resistência às políticas parece mais enfática, sobretudo aquelas menos prescritivas, como as políticas de extensão, por exemplo:

CORA: E como é uma universidade também que está se estruturando, então, por exemplo, não existe essa política estabelecida de como vai funcionar a extensão dentro da universidade. E aí me parece que cada curso está pensando de uma forma [...] e não veio nenhum documento direcionando isso, não é? Então, no Contextos educacionais em perspectiva enquanto, nós estamos pensando que vai funcionar assim, mas será que de fato a universidade vai acertar “é como tal”?

EMMA: É, muitas vezes a gente fica sem saber o que fazer, não é? E como fazer.

CORA: Estamos fazendo o que a gente acha que seria correto. (L. 1082-1088)

DELLA: Mas eu... eu tenho uma percepção assim, que os direcionamentos das políticas vêm de certa forma atendendo... Eu não sei se isso é uma coisa para a gente se incomodar ou pensar “mas o que está por trás disso [...]?”. Mas, assim, as políticas parecem priorizar uma maior ênfase na prática, não é? Porque extensão é prática docente nas licenciaturas, não é? Então ampliar carga horária de extensão, a questão do estágio, as horas foram ampliadas. Não eram quatrocentas horas de estágio antes, não é? Eram...

CORA: Trezentas e vinte?

DELLA: ...Trezentas. Eu não sei. Ou era variável, dependendo da instituição. Então, ampliaram-se as horas de estágio. Agora nós temos as atividades práticas como componente curricular. Então dentro das disciplinas, a gente tem que fazer essa relação com a questão da docência. Então, assim, isso tudo vem de políticas, não é? E vão ao encontro do que a gente discute nas aulas de pós-graduação, de formação de professores. Precisamos ter um olhar mais voltado para a prática, não é? E a questão da práxis, você teorizar sobre uma prática vivenciada, experienciada. Então, ao mesmo tempo em que as políticas parecem vir ao encontro dessa expectativa, que é nossa também, eu fico com receio que é... Foi um artigo que eu li na área de educação, de uma professora... Não sei qual o contexto que [a fez] levantar essa questão, também não [...] me lembro agora de qual universidade ela é, sei que ela é da Pedagogia. Mas ela levantou essa questão de o que está se fazendo com a teoria enquanto nos debruçamos cada vez mais sobre a prática. Há [...] um caminho de desintelectualização? Porque quando você embrenha na prática [...] sem ter tempo de refletir, a gente tende a ser envolvida pelo senso comum ou... não tem tempo de refletir. (L. 1090-1110)

Acredito que estas sejam falas cruciais à análise, visto que, ao mesmo tempo que expressam criticidade, questionam direcionamentos políticos em termos de falta de clareza e ênfase duvidosa no aumento da carga horária de prática, é possível notar ser nestas brechas (ou lacunas nas políticas) que elas conseguem

pensar um sentido à extensão universitária e à indissociabilidade nos termos de suas condições práticas, como expressão de relação global-local. Assim, considero estes excertos como outros exemplos de construção conceitual crítica, por meio de **momentos críticos** de problematização e tomada de consciência (PENNYCOOK, 2004) (o primeiro, no item 6.1.2, sobre a percepção de tomada de consciência e superação nas visões sobre a constituição do curso). Estes serão retomados na subseção 6.3.

Indissociável e complementar a esta concepção crítica a caracterizar e possibilitar a práxis, noto que os excertos também podem significar agência docente, conforme Biesta, Priestley e Robinson (2017). Concebo que registram um contexto prático em movimento, por **pensamento, desejo** e (re)criação de sentidos (**práxis**, segundo Pennycook) por meio dos direcionamentos flexibilizados (que chamei de contingenciais) pela IEES. Ademais, este (re)criar é aparentemente possibilitado por **dimensão avaliativa do agir** (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017), imbricada nos momentos críticos acerca das políticas.

Os quadros desenhados para interpretar as relações entre participantes e políticas evidenciam ainda outras **práxis avaliativas** (unindo Pennycook a Biesta) quando as expectativas são **contingenciadas**, ou seja, projeções, desejos ou intenções que dependem de outros fatores que fogem ao alcance do idealizador. Por exemplo, coerência e consistência teórica ao PPC reformulado (expectativa contingenciada da IEES); resistências situadas de cada contexto educacional e políticas de formação docente que permitem ao formador um não-envolvimento com o ensino, a aprendizagem e com as realidades de atuação profissional docente (perspectivas contingenciais das participantes). Estas avaliações aparecem, em sua maioria, nas falas das participantes. Em relação a elas, a presente pesquisa pretende contribuir à práxis (como pensamento, desejo e ação também em pesquisa) trazendo à tona evidências, na expectativa de futuras ações afirmativas de órgãos competentes sobretudo no fomento de maior compromisso e engajamento com a educação no país.

Na próxima subseção, retomo os conceitos abordados até então para tratar de visão mais ampla e sintética dos dados, objetivando relacionar as visões das participantes sobre suas respectivas formações (6.1.1), sobre a constituição e atual configuração do curso (6.1.2 e 6.1.3) e as relações com as políticas vigentes que incidem sobre o PRC (6.2). Pretendo, com isto, interpretar a práxis das docentes

pressupondo 1) conforme discutido, a reflexividade contínua, em coletividade, entre pensamento, desejo e ação (esta última, particularmente, em dimensões avaliativa e projetada), em construções conceituais negociadas a comporem seu currículo de planejamento e 2) consciência e outorga de poder de autoria nas brechas políticas com as quais se engajam e dialogam.

6.3 PERGUNTA DE PESQUISA 3: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS/AÇÕES EM MOMENTOS CRÍTICOS DA PRÁXIS NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

O que chamo de construção conceitual mantém-se pautado no entendimento de **agência** (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017) e em (poder de) **autoria** (SCHLATTER; GARCEZ, 2017), ambos imbricados na concepção de *praxicum* de Pennycook (2004). No caso do grupo de formadoras deste estudo, em que pude analisar em suas falas, a título de retomada, permeiam sua práxis na dimensão interacional:

- 1) percepção dos desafios, aceitação e superação nas visões sobre a constituição do curso, tratado em 6.1.2;
- 2) mudança de atitude em relação ao PRC, em 6.1.3;
- 3) expectativas de agência no Curso de Letras Inglês, tais como intenção de contínuo crescimento coletivo/articulação entre agir individual e agir coletivo e centralização da formação em torno da práxis docente como seu ideal de formação, em 6.1.3; e
- 4) relações com políticas e com as condições do contexto em que atuam em tempos socioculturais, econômicos e linguísticos, como expressão de relação global-local da língua inglesa, em 6.2.

Lançar olhar a como as participantes se expressam em relação ao momento atual, levou-me, de forma praticamente inevitável, a interpretar tais visões como aquilo que se idealiza ante as condições postas, como quis expressar o nome que atribuí à categoria mais ampla em 6.1.3: **ideal de formação praxiológica** – o que se pretende atingir tendo ciência e até certo ponto poder de conduzir a práxis. Nesta subseção, apresentarei situações que compreendo como elaborações conceituais, as quais não apenas movimentam a práxis conceitualmente e em colaboração, como também o fazem sob o pressuposto de que têm poder para (retomando a **agência**), embora reconhecendo que haverá novos desafios a enfrentar (novamente, a aceitação).

6.3.1 Construção Conceitual Praxiológica

Entendo que o enfoque no ideal praxiológico significa perceber que o entendimento delas sobre a atual configuração do curso as conduz, de forma concomitante e indissociável, a expressar seus ideais, suas intenções e planos para o curso. Reforçando este ponto de vista, trago excertos das interações que expressam esse ideal:

DELLA: *É, então, eu achei que nas imagens⁴²[...] ficou muito mais clara essa questão quando vieram as imagens, do que nas nossas falas. Não é? E eu notei que as imagens que vocês colocaram de currículo evidenciam muito a questão do processo. Quer dizer, a nossa organização, o nosso diálogo, não é? E eu fui a única que coloquei isso como algo... um produto, lá no final, não é? Uma coisa que a gente... Claro, mas a gente precisa ter um ideal. Mas eu acho que se a gente não se concentra em como a coisa caminha[...]*

FAYE: *Ah, sim.*

DELLA: *No processo[...]*

CORA: *O ideal sempre está por vir.*

DELLA: *Sempre está por vir. E, às vezes, ele chega de uma forma boa e você não avalia como bom porque você tem aquele ideal que está lá, não é? Então acho que a gente [...] não pode perder de vista isso aí que a gente colocou, que é o diálogo. (L. 1852-1863)*


Não se trata de ideal infundado, mas aquele que se tem para ir adiante. O foco delas prevalece no caminhar, no processo, valorizando as conquistas.

O Quadro 22 apresenta síntese de outro mais detalhado, disposto no Apêndice H. Este sintetiza as tematizações do segundo ciclo de codificação. A primeira categoria chamada **Aspectos em dissociabilidade** levou em conta os dados gerados sobre o relato de formação de cada participante. A meu ver, estes informam que, a todas elas, é necessária a **Formação Prática** (a qual denominei **formação no agir docente**) e a **Formação Teórica** (a qual chamei de **formação sobre o agir** – em pesquisa e metodologia). Contudo, nesses relatos, não há expressão clara que relacione estes dois “tipos” de formação. Por isso, optei pela expressão **em dissociabilidade**.

⁴² As imagens são respostas dadas a uma das questões do memorial descritivo que pedia por figura representativa do seu ideal de currículo. Estas estão dispostas nos dados transcritos, às linhas 241 e 242 (CORA), 564 (DELLA), 723 (EMMA) e 839-841 (FAYE).

Quadro 22 – Aspectos necessários para a formação em Letras Inglês nos enunciados das participantes

| Agrupamentos do 2º ciclo | | | Categories |
|--|---|--|---|
| Formação prática (<u>no</u> agir docente) | | | dissociabilidade (Ensino/Agir docente na formação e Pesquisa na Formação) |
| Formação teórica (em pesquisa e metodologia) | | | |
| Pesquisa + Ação Docente | Axiologia do formador sobre o que é necessário ao docente de LI em formação Inicial | Visão das formadoras na relação direta Formador-alunos | Aspectos da formação postos em relação (Direcionamento à indissociabilidade: Ação docente + Pesquisa + Ação social) |
| Reflexividade + Ação Docente | | | |
| Epistemologia crítica | Axiologia do formador sobre o que é necessário de si mesmo | Visão das formadoras no entorno da relação formador-alunos | |
| Ação conjunta de formadores | | | |
| Reflexividade + Ação Docente (Atitude social, política e Humana) | | | |
| Ação Interinstitucional | Axiologia do formador sobre o que é necessário de outras instâncias | | |
| Ação governamental | | | |



CONSTRUÇÃO CONCEITUAL PRAXIOLÓGICA
(Desenvolvimento conceitual em que aspectos da prática de formação são postos em relação)

Fonte: A autora

A segunda categoria, **Aspectos postos em relação**, emergiu de dados em que as participantes se expressam quanto à atual experiência delas como equipe de formadoras do Curso de Letras Inglês e quanto ao evento PRC instaurado pela IEES. Dos aspectos destacados como temas do 1º ciclo de codificação, agrupei sob três categorias chamadas de **Axiologias do formador**. Chamei axiologia por entender tais aspectos como “crenças” de base teórica de cada uma das formadoras sobre o que é necessário à formação docente em inglês.

O aspecto que se destaca nos dados é a recorrência e o esforço das formadoras em enfatizar necessidades de alinhar pesquisa, ação docente, reflexividade/criticidade e ação social (sobretudo no ensino de inglês para a rede

pública). Acredito que haja aí influência de epistemologias críticas sob as quais desenvolveram suas pesquisas doutorais, coincidentemente, no mesmo Programa de Pós-Graduação, o qual fomenta tais epistemologias. Outra influência, acredito, vem do próprio contexto de trabalho e da incidência de políticas educacionais que, conforme explicitado no item 2.1, vêm estimulando ações de ensino, aprendizagem na formação de professores que sejam interdisciplinares, eminentemente sociais (extensionistas) e que alinhem ensino-pesquisa e extensão universitária. Estas interpretações corroboram resultados de pesquisa em Biesta, Priestley e Robinson (2017, p. 52). No estudo que reporte, os autores concluíram que

Apesar da fala dos professores e o vocabulário que utilizam serem acima de tudo ‘dos’ professores, também fica claro que as falas não são unicamente individuais, mas, em certo grau, compartilhadas, porque emanam de histórias compartilhadas e porque funcionam em práticas compartilhadas. A isto, adiciona-se o fato de que a fala dos professores não é independente de políticas, pesquisa e discursos cotidianos sobre educação, tanto passados como presentes (tradução minha⁴³).

Dentre os *discursos cotidianos*, aos quais se referem os autores, neste estudo, destaco a ênfase na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e no direcionamento político para a curricularização da extensão. Neste sentido, a meu ver, as participantes expressam afinidade e empenho conceitual para compreender os aspectos que acreditam necessários à formação em línguas e à articulação entre eles em termos de suas práticas locais. Contudo, em seus relatos individuais de formação, de um tempo em que tais políticas não existiam, as relações entre este tripé e o entendimento delas sobre extensão não aparece.

Assim, em suas interações presentes, interpretei como um esforço em construir relações existentes entre ensino (formação) e pesquisa consolidados em seu valor social (a extensão), e estabeleci comparação da visão das relações entre:

- 1) Como estas relações (não) aparecem nos relatos da história de formação de cada uma (a não ser como uma percepção/menção de sua relevância na formação, dissociadamente) e

⁴³ “Although teachers’ talk and the vocabularies they utilize are first of all ‘of’ the teachers, it is also clear that such talk is not uniquely individual, but is to a degree shared because it emanates from shared histories and because it functions within shared practices. To this comes the fact that teachers’ talk is not independent from policy, research and everyday discourses about education, both discourses from the past and discourses from the present”.

- 2) Como estas se constroem na práxis por ocasião do PRC e pelo engajamento das participantes,

Relacionar 1 e 2 permitiu a percepção de construções conceituais nos enunciados das participantes: necessidade de reflexão, da pesquisa-ação, da extensão alinhada à pesquisa e ao ensino (formação). O quadro 23 apresenta excertos que comparam a situação 1 com a 2. Pude perceber que suas visões saíram de uma dissociação do tripé (todos necessários, mas não relacionados) a um caminhar à sua indissociabilidade (quando as falas expressam intenção de buscar conhecimento, por pesquisa, motivado pelo desafio posto no contexto de formação).

Quadro 23 – Excertos dos Relatos Individuais vs. Interações no PRC.

| RELATOS INDIVIDUAIS: MENÇÕES AO TRIPÉ EM DISSOCIABILIDADE | FALAS INTERATIVAS: ESFORÇO EM ASSOCIAR O TRIPÉ (PESQUISA-AÇÃO) |
|--|---|
| <p><i>Minha experiência profissional iniciou concomitantemente com minha opção pelo Magistério, ou seja, assim que iniciei o meu curso de Magistério acompanhava como “auxiliar de ensino não remunerada” as aulas em uma escola de idiomas e, por vezes, responsabilizava-me por “substituir”, em espaços curtos de tempo, a professora regente. (CORA, L. 12-15)</i></p> <p><i>Minha graduação foi em Letras, habilitação dupla: Português e Inglês. Apesar de ter tido bons professores, achei que o enfoque na formação em língua inglesa - minha área de interesse - foi fraco, especialmente em termos de ensino/aprendizagem, estágio e experiências de formação mais efetivas com o ensino de inglês na rede pública. (DELLA, L. 244-248)</i></p> <p><i>Pontos negativos: [...] 4) falta de iniciação à pesquisa na formação inicial. Como não tive que realizar uma pesquisa para trabalho de conclusão de curso, eu sabia pouco sobre como conduzir uma pesquisa</i></p> | <p><i>EMMA: Então eu, quando entrei no mestrado, sabia muito pouco sobre pesquisa. Então eu tento despertar neles essa curiosidade sobre a pesquisa, porque mesmo que você não queira seguir uma carreira acadêmica, você tem que ser um pesquisador dentro da sua própria sala de aula, não é? Ver o que está dando certo, ver o que está dando errado, tentar fazer diferente. Então acho que a gente tem que ter [...] essa visão, como [...] colaborar para a formação, não é?</i></p> <p><i>DELLA: Eu acho que parece que é a questão da reflexão mesmo, não é?</i></p> <p><i>EMMA: Reflexão.</i></p> <p><i>DELLA: Você parar para refletir e mostrar que...</i></p> <p><i>EMMA: Porque se a gente continuar fazendo [...] o que fizeram com a gente, as coisas vão continuar sempre iguais, não é? Então eu vejo assim “na minha aula de Linguística Aplicada, o que deu certo, o que deu errado?”. Hoje eu ministro essa disciplina. “E aí? Como eu vou fazer? Eu vou fazer igual? Eu vou fazer diferente?” (L.1220-1232)</i></p> <p><i>CORA: Por um outro lado, a gente está fazendo o caminho inverso. Valoriza-se muito a pesquisa. “Não, então agora é hora de valorizar a extensão”. E aí é um formulário diferente, se você quiser fazer um projeto de ensino, é outro diferente se você for fazer a pesquisa e outro diferente se você for fazer a extensão. Aí se fala da indissociabilidade. Então para mim...</i></p> <p><i>EMMA: Está separado.</i></p> <p><i>CORA: Eu acho que [...] não poderia haver pesquisa sem extensão, extensão sem pesquisa e que leve ao ensino de algo. [...] Agora, então, nós vamos sair da pesquisa e aí vai ser só extensão {que tem valor}? Não estou compreendendo isso. Eu acho que isso tinha que trabalhar junto.</i></p> <p><i>FAYE: Tudo junto.</i></p> <p><i>CORA: Mas, como eu falei, e como você [Della] mesmo colocou, nós [...] temos a forma como nós somos</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>ou até mesmo quais eram os tipos de pesquisa em Letras, em Linguística Aplicada, etc. Tive que aprender tudo no mestrado. Talvez a falta do TCC não tenha despertado em outros colegas o interesse pela área acadêmica, por isso, considero isto um ponto negativo em minha formação. (EMMA, L. 577-593)</i></p> <p><i>Pontos negativos: A grade curricular era fragmentada em disciplinas para ambas as habilitações. Não havia um componente prático nas disciplinas de língua inglesa, eram trabalhadas perspectivas teóricas de ensino e não de como desenvolvê-las ou aplicá-las em contexto (reais) de ensino e aprendizagem. Os estágios se restringiam somente aos dois anos finais do curso de duração de 5 anos. (FAYE, L. 730-734)</i></p> | <p><i>avaliados. Ou nós nos inserimos naquele padrão ali ou você não vai ser valorizado. Então é difícil, não é? É difícil, difícil. Então eu acho assim que [...] esse pedestal agora da extensão também não devia haver como houve o da pesquisa. Eu acho que a coisa tem que caminhar junto. Enfim... (L.2184-2198)</i></p> <p><i>EMMA: É, e tem agora {projetos de pesquisa querendo sair} para virar extensão e aí acham que é só “ah, vamos lá a tal lugar que vai virar extensão”, sem fazer pesquisa, sem...</i></p> <p><i>DELLA: É isso que eu falo.</i></p> <p><i>EMMA: Que benefício seu projeto vai ter para esse contexto, que você está querendo ir lá {até a} comunidade, não é? “Não, não, só vamos lá”. Mas como assim? É aqui dentro da universidade, então...</i></p> <p><i>DELLA: E como se a extensão não tivesse a pesquisa implicada (inint.).</i></p> <p><i>FAYE: Sim. Sim. Ela também é produtora de conhecimento, não tem como...</i></p> <p><i>DELLA: Na verdade não seria um embate entre pesquisa e extensão, seria um alinhamento, não é?</i></p> <p><i>FAYE: É. Sim.</i></p> <p><i>CORA: É, eu acho que a questão da pesquisa, dos projetos que são dedicados {somente} à pesquisa, é que muitas vezes o conhecimento gerado dessa pesquisa não chega...</i></p> <p><i>FAYE: À comunidade.</i></p> <p><i>CORA: À comunidade, à sociedade. (L. 2235-2251)</i></p> |
|---|---|

Fonte: A autora.

Com base nesta relação entre as duas categorias, **Aspectos em dissociabilidade** e **Aspectos postos em relação**, pude perceber um movimento conceitual na práxis, ao qual chamei **Construção Conceitual Praxiológica**. Este construto, em sua relação com as concepções de práxis em Pennycook (2004) e Kubota e Miller (2017), significa movimento nas interações das participantes em associar ensino, pesquisa e ação social em seu entendimento de Extensão Universitária, bem como as formas/possibilidades de sua curricularização. Passo a esta discussão em 6.3.2.

6.3.2 Construções Conceituais/Ações por Uma Práxis Extensionista na Formação

A linha temporal que os dados me permitiram traçar ao responder a questão 1 (participantes relatando individualmente suas respectivas formações, participantes em conjunto falando de suas visões sobre o curso e expectativas diante das condições postas) conduziram-me à percepção de que, nos momentos de

coletividade propiciados pelo PRC e pelo engajamento das participantes no Programa, as formadoras assumiram o posicionamento epistemológico da IEES sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e direcionaram suas falas em (re)elaborar sua compreensão de extensão universitária para os fins de reestruturação do PPC, sem perder de vista impactos nas práticas para o Curso de Formação em Inglês. Contudo o aparente alinhamento das visões em considerar indissociável a pesquisa, o ensino/formação docente e propósito social de contribuição mútua com a Educação Básica pública mostrou-se bastante conflituoso diante da proposta (por uma das participantes ao colegiado) de disciplinas afirmadas “extensionistas” a comporem a grade curricular do novo PPC (2º e 3º anos) para cumprir a exigência política de curricularizar a extensão universitária. O Anexo C apresenta a proposta encaminhada por Della (com alguns questionamentos de CORA em nota de rodapé) ao Colegiado de Letras e a Ata registrando a discussão e aprovação da proposta.

Em suma, a proposta consistiu da sugestão de duas disciplinas, uma para o 2º e outra para o 3º ano do Curso, objetivando o exercício de construção de sentidos sobre EU, embasados por experiências reflexivas em contexto educacional (vinculado a horas de estágio curricular na escola), em leituras sobre o conceito de extensão na literatura e em reflexões teórico-práticas acerca de conceitos já estudados ou em curso em disciplinas ofertadas pelo Curso de Letras Inglês. A proposta sugere ainda trabalho em equipe para discussões e problematização do contexto escolar. Culmina com produção escrita e individual de projeto de intervenção, sem, contudo, a obrigatoriedade de implementá-lo, podendo assim fazê-lo por ocasião de estágio ou de TCC.

Selecionei os excertos da reunião, dos dados correspondentes à transcrição do Episódio 3, e os organizei no Quadro 24 (o quadro completo com a tematização deste episódio e excertos está disponibilizado no Apêndice I). Este episódio merece destaque na análise por duas razões: 1) trata-se de um dos momentos finais, na vigência do PRC (Programa de Reestruturação Curricular), em que o colegiado se reúne para tratar da Reestruturação do Curso de Letras-Inglês; 2) por expressar proposta de ação e posicionamentos conceituais em conflito, já como resultantes do PRC. Para facilitar a leitura do Quadro, antecipo minha visão sobre a estrutura geral da reunião:

1- Apresentação da proposta (dúvidas técnicas, dúvidas conceituais e esclarecimentos);

- 2- Conflito (críticas, argumentos e contra-argumentos – pontos considerados negativos);
- 3- Resolução (sugestões, valorização de aspectos da proposta, convergência de opiniões).

Pretendo interpretá-los como expressão de esforços das participantes, bem como de membros de outros colegiados de Letras também presentes na ocasião, em negociar possíveis sentidos para a extensão, pautados em questionamentos e pontos de encontro acerca da proposta e de sua possibilidade de ser compreendida como uma proposta extensionista a constar no novo PPC de formação de professores de inglês.

Quadro 2 – Interações expressando esforços de significação da EU – Antecedidas pelas Tematizações

| A proposta: Extensão, interdisciplinaridade e Relações teórico-práticas |
|--|
| <p>DELLA: <i>É, eu vou tentar falar rapidinho para não tomar muito tempo, não é? Para a gente poder discutir. Então, assim, basicamente é uma disciplina no segundo ano que tem cento e vinte horas e a ementa é: História e políticas extensionistas no Brasil; Indissociabilidade em ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade, Pesquisa, ação docente e cooperação; Elemento integrador de disciplinas estruturado com base em estudo conceitual em inter-relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa ou de literaturas de língua inglesa; Desenvolvimento de projeto integrador em articulação com o estágio curricular supervisionado gestão-extensão. Então, no segundo ano os alunos têm que cumprir cem horas de estágio. E isso envolve observação em contexto escolar. Então a mesma observação que eles vão fazer para o estágio, eles vão aproveitar para essa disciplina de Projetos Integradores. [...]. Então, o que acontece? Esses alunos do segundo ano vão fazer um trabalho... Claro que tem um primeiro bimestre aí, ou primeiro e segundo provavelmente, em que eles vão ter essa parte mais teórica, não é? O que é extensão, qual a história da extensão, qual é o conceito de extensão e em que ele se transformou hoje, como se concebe a extensão. O que é a indissociabilidade (entre) ensino, pesquisa e extensão. E depois a questão da interdisciplinaridade; o que é a questão da interdisciplinaridade na formação do professor hoje e a questão da pesquisa-ação, que é o professor que pesquisa práticas, ações de outro professor ou sua própria. Então é um trabalho introdutório. E daí no momento dessa disciplina, provavelmente segundo semestre, esse aluno em equipe de cinco ou seis, eles vão retomar conceitos vistos em duas ou mais disciplinas do primeiro ano ou disciplinas em curso no segundo ano para retomar conceitos em seus aspectos interdisciplinares. (L. 2484-2511)</i></p> <p>DELLA: <i>A ideia para a nova grade... porque a gente ia dividir o estágio do segundo em gestão e extensão. A gente está considerando uma parte da carga horária do estágio do segundo ano para a extensão. E aí eu estou vinculando essa disciplina de cento e vinte horas as horas... para eles não terem que ir novamente ao contexto escolar para observar outras horas, não é? Que até foi uma questão que foi levantada aqui, [...] que ele poderia usar estas horas para a disciplina de Projetos Integradores e para os fins do estágio. Então a ideia é que o aluno... Nesse percurso de formação docente, as relações que o aluno faz entre teoria e prática não são explicitadas em nenhum momento. Então ele percorre os componentes curriculares da matriz, depois ele vai para um TCC e para um estágio. Ainda que esse TCC e esse estágio comecem preliminarmente lá segundo, terceiro ano, como a gente está sugerindo, [...] eu vejo uma lacuna aí entre os componentes curriculares compartimentalizados em conhecimentos disciplinares, dentro de suas disciplinas [...]. Mesmo tendo a divisão dentro da disciplina lá em teoria e prática, a prática como componente curricular, mesmo tendo essa divisão, é uma divisão que fica [...] acortinada, a gente não enxerga isso. Não na produção do aluno. Ele não faz essa transição dos componentes disciplinares compartimentalizados para o exercício de estágio e de TCC, que são atividades, a meu ver, por natureza, integralizadoras. (L. 2699-2704)</i></p> |
| Questões de esclarecimento |
| <p>EMMA: <i>E o que é esperado deles nesse projeto extensionista?</i> CORR: <i>Integrador.</i></p> |

DELLA: *Integrar... Eles vão buscar, vão revisar as disciplinas do primeiro ano. E aí a Cora deu uma ideia de a gente elencar as disciplinas, não é? Até como uma forma de olhar para essas disciplinas e nós mesmos {veremos} integrações entre elas. Nos planos de aula dos professores.*

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: *Ah, então a integração é relacionada à integração das disciplinas?*

DELLA: *[...] Conceitos teóricos que (permeiam) disciplinas.*

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: *Disciplinas integradas e conceitos, algo assim?*

DELLA: *É, nesse sentido. [...] Porque parte-se do pressuposto [...] que todos os componentes curriculares formam um professor, eles são de alguma forma importantes para o professor. Nesses projetos integradores, desde o segundo ano, as cento e vinte (120) horas, até o terceiro ano, eles vão tentar fazer esse exercício de reflexão. Lembrando também que conceitos teóricos muitas vezes não são diretamente aplicados à prática e que o trabalho pode resultar numa reflexão que tenta entender a importância daquele conceito para a formação do professor. (L. 2537-2553)*

Aspecto 1: Práticas em extensão – necessidade de certezas num 1º momento?

CORA: *Então, mas vamos olhar, vamos pensar no prático, tá? Que disciplinas hoje a gente tem lá no primeiro ano que esse aluno vai poder se embasar para elaborar esse... Eu estou querendo entender.*

DELLA: *Eu entendi a sua pergunta, só que, olhem, você concorda comigo que isso talvez seja uma questão que não está clara mesmo para a gente?*

CORA: *É por isso que eu estou perguntando.*

DELLA: *E que isso... Então...*

CORA: *Como eu disse na reunião anterior, [...] você fez as leituras e você está disposta a ministrar a disciplina. Só que a disposição não quer dizer que, de fato, ele...*

EMMA: *Vai acontecer do jeito que a gente (imagina).*

CORA: *Que vai acontecer. Pode [...] não ser você. Então, se for eu, se for a Emma, se for a Faye, se for o [nome de pessoa omitido], nós temos que ter claro como é que a gente vai desenvolver essa disciplina.*

CORA: *Você [Della] está entendendo? Se você for dona da disciplina, você vai. Eu não tenho medo do desafio. Eu preciso entender como é que eu vou...*

EMMA: *Até para o aluno não achar que você não está preparada para ofertar a disciplina, não é?*

CORA: *... Ministrar essa disciplina. Desafio? Desafio eu estou tendo, com uma disciplina nova, Iniciação à Pesquisa. Eu nunca trabalhei nessa disciplina, não é? Só que por toda a construção que a Emma já tem, [...], já teve da disciplina, e do conhecimento que eu também tenho nesse sentido, então, é claro, eu não vou repetir a aula dela.*

DELLA: *Sei.*

CORA: *Não é? Mas eu tenho um embasamento para fazer isso. (L. 2577-2602)*

DELLA: *Isso. Mas, daí, deixa-me terminar então. O que eu estou levantando em conta... porque, assim, [...] TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e estágio são práticas tradicionais nos cursos de Letras. Nós temos [...] história em pesquisa qualitativa em estágio curricular supervisionado, nós temos pilhas e mais pilhas de trabalhos feitos a esse respeito, que nós podemos aglomerar conforme os nossos propósitos e ver como foi feito, fazer, tecer uma crítica, alterar uma coisa ou outra. A questão da interdisciplinaridade e das relações teoria-prática é uma lacuna e é uma questão nova nas políticas. Nós não vamos achar modelos. E uma das {minhas propostas} – [...] quando eu falo que é desafiador, {é} que nós não vamos encontrar modelos, a não ser esse da Universidade Federal de Alagoas que aplica isso e mais um dos campi da [...] UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); e [...] não se sabe ainda como que isso é feito, a gente não consegue acessar tudo [...] – é que conforme os anos forem passando, o segundo ano for produzindo trabalhos, o terceiro ano for produzindo trabalhos, eu acredito que esses trabalhos vão*

servir de retorno, porque são os alunos que vão construir essa visão. Eu acho que a gente vai ter que levar isso em consideração num primeiro momento para questões de avaliação desse aluno. O aluno vai construir a visão de integração entre as disciplinas do primeiro ano na fase em que ele se encontra de desenvolvimento docente. Ele vai procurar essa integração. Ele vai buscar no conhecimento que ele tem ou que ele acha que significa um profissional da docência e vai tecer relações. E dentro dessas relações que o aluno produz nesses trabalhos, nós vamos nos auto avaliando. Nas disciplinas que nós ofertamos, no percurso que nós fazemos com os alunos. Até que ponto ele consegue ver se as disciplinas se conversam. Isso é um grande emaranhado na cabeça dele, que não faz sentido algum, que ele só está cumprindo para conseguir nota para passar de ano. É um ponto para a gente fazer o aluno parar lá no segundo ano do curso... ele cursou um ano... parar para refletir, gente. Reflexão e teoria prática. (L. 2603-2630)

Aspecto 2: Práticas em extensão – Responsabilização do conteúdo sobre o aluno?

*CORA: Então, no seu entender, ele deveria pegar Teoria Literária...
 DELLA: É, [...] teria que investigar o que é dado na Teoria Literária.
 CORA: Então, mas aí é que tá...
 DELLA: Esses alunos vão trazer isso para a sala de aula, para a gente olhar junto.
 EMMA: Será que eles vão trazer, Della? Isso que me preocupa.
 CORA: [...] Eu acho que antes dos alunos visualizarem isso – aí é que é o ponto, que você está dizendo que eu estou com medo – eu preciso saber.
 EMMA: A gente que tem que saber.
 DELLA: Eles não recebem um plano de ensino?
 CORA: Ok, Della. Mas a gente tem os planos de ensino. A gente está conseguindo visualizar?
 EMMA: É.
 DELLA: Mas eles tiveram a disciplina.
 EMMA: Mesmo assim, Della. Eles não se lembram de um ano para o outro o que eles viram.
 DELLA: Mas por que eles não podem buscar...? (L. 2731-2739)*

Aspecto 3: Práticas em extensão – em disciplinas da grade ou em projetos de formadores do Curso?

*CORA: Mesmo se for do ano que eles estiverem, gente. Mesmo se for do que eles estiverem. E eu estou querendo, enquanto futura orientadora e professora da disciplina... E eu estou querendo saber também qual é a diferença que teria esse projeto integrador, dessa participação que eles têm ou no PIBID, se for segundo ano, ou em residência pedagógica, ou em quaisquer projetos... Por exemplo, a Emma desenvolve o do Ensino Colaborativo?
 EMMA: Não, Perspectivas Críticas.
 CORA: [...] Perspectivas Críticas. Dentro da participação desse projeto, eu sei que eles leem teoria e procuram produzir materiais práticos para serem aplicados, inclusive com a participação de professores da rede básica. [...] Por que esses alunos não poderiam estar envolvidos, então, nesses projetos que estão cadastrados e sendo desenvolvidos para fazer...
 EMMA: E que tem a extensão...
 CORA: ...Para fazer esse projeto integrador, entendeu? Porque de alguma forma ela está relacionando teoria e prática, mas talvez não seja lá da Teoria Literária, talvez não seja dos Estudos Culturais em Língua Inglesa, talvez não esteja em Introdução à Língua Inglesa. Eu não sei.*

DELLA: Mas [...] vocês não acham que nessa fala [...] de vocês a gente acaba menosprezando os componentes curriculares que compõem a nossa matriz? Que eles não têm importância direta?

CORA: Mas, por exemplo, olha, Della, [...] temas transversais são trabalhados aí na Introdução à Língua Inglesa. Isso não quer dizer que lá no projeto da Emma eles não estejam trabalhando também esses temas transversais com as Perspectivas Críticas de ensino de línguas. Então [...] eu não sei se não seria melhor vincular esses projetos integradores aos projetos que os professores desenvolvem. Porque quando eu trabalho com o PIBID também, [...] você vê alguma questão que eles estão observando lá e que eles acham que podem elaborar um projeto de intervenção, e também fazem leitura da teoria e tentam implementar na prática alguma atividade ali que venha a sanar [...] ou melhorar esse ensino da língua. Então é só essa [...] obrigatoriedade de ele embasar em determinadas disciplinas e quais seriam elas, por exemplo.

DELLA: Não, não. Não é em disciplina, é em conceitos abordados num primeiro bimestre ou um conceito que foi sendo formado numa disciplina que foi ministrada num primeiro ano...

CORA: Então não é uma disciplina em si.

DELLA: Não, porque é interdisciplinar. São pontos de encontro entre elas, pontos, conceitos. (L. 2740-2777)

Aspecto 4: Práticas em extensão – inter ou transdisciplinaridade? Em semelhança ou distinção com Educação Básica?

FAYE: Della, eu trabalhei numa escola um tempo, no ensino fundamental I (Um) e no ensino fundamental II (Dois), que é o nome de escola omitido, e que a metodologia e abordagem de ensino é a interdisciplinaridade. Então, assim, pelo que eu estou observando que a Cora está colocando... E, olha, é difícil, não é fácil você trabalhar dessa forma.

DELLA: Uhum.

FAYE: Então, os planejamentos das disciplinas eram feitos todos em conjunto. Porque [...] o que o professor de Matemática, o professor de Ciências, o de Geografia falava, o Inglês também tinha que falar. O Inglês era quase que um coringa. Eu tinha que abordar conteúdos de cada disciplina. E aí eu aplicava um projeto integrador na minha disciplina com o sexto ano do ensino fundamental, por exemplo. E aí os professores que ministravam essas disciplinas, faziam essa ponte lá também. Não que eles trabalhariam com o inglês, mas o Inglês era uma disciplina quase que coringa.

DELLA: É, línguas, instrumento para aprender (inint.).

FAYE: E aí a interdisciplinaridade. Só que aí eu acho que decorre, como a Cora está colocando, num pensamento quase que unificador. Todos mais ou menos nos integramos, pensar as ementas, pensar os conteúdos, direcionando para esse foco interdisciplinar.

DELLA: Mas veja bem...

[...]

DELLA: Essa questão que a Faye colocou da interdisciplinaridade na educação básica não é a mesma coisa da interdisciplinaridade na formação de um professor. Eu não vejo assim, pelo menos. Porque nós temos o eixo norteador que deve... No meu entendimento, por isso nós temos em cada componente curricular a teoria prática, não é? O eixo [...] em torno do qual vai girar a formação desse professor, é a própria profissão do professor. A profissão professor na educação básica. Então esse é o nosso eixo articulador.

FAYE: Sim, sim, sim, é outro foco. É outra formação. (inint.).

DELLA: Esse é o eixo articulador das disciplinas. Então eu veria a formação do professor dentro dessa disciplina de Projetos Integradores não [...] apenas como uma interdisciplinaridade, mas uma {transdisciplinaridade}. [...] Ele perpassa a matriz. Ele faz uma tentativa... Mas não é assim juntar tudo, gente. Isso não é

possível, juntar tudo, porque é muito subjetivo. Cada um tem os seus valores, cada um tem a sua formação. (L. 2778-2822)

Aspecto 5: Práticas curriculares extensionistas – com ou sem intervenção escolar propriamente dita?

É a questão de o aluno fazer esse exercício de, primeiro, retomar conteúdos, não é? Que já foram vistos e que não sei como que foram vistos, porque se a gente não enxerga muito bem... O perfil do aluno varia muito [...] em termos de atenção, de afinidade com o professor; afinidade com a disciplina. É uma infinidade de variáveis. Mas um exercício, por exemplo, três alunos amaram Introdução à Linguística Aplicada, adoraram o professor, viram questões interessantes. “Vamos trazer? Vamos ver que relações isso tem com a prática e com as questões que vocês viram lá em Políticas ou lá em Educação e Cultura”. “Vamos tecer relações com o que é o professor para você?” Primeiro porque eu vou tentar fazer esse aluno sentar para escrever, porque os conceitos não estão prontos na nossa cabeça. Quando a gente põe no papel é que as coisas se mexem, é que as coisas se expressam. [...] Às vezes a gente acha que a gente tem uma ideia pronta na cabeça e quando a gente a expressa em palavras orais ou escritas, a coisa muda, não é? Você fala “ah, eu quis dizer isso”, mas não foi isso que eu quis dizer. Então, o que o aluno vai falar para mim se eu estiver dando essa disciplina? Eu tenho muita curiosidade de saber que relações ele conseguiu construir após esse um ano e pouco de curso. Tá, e onde que está a extensão, não é? Ele estará fazendo, junto com esses conceitos que a gente [...] trabalharia no início da disciplina, esses conceitos que eles vão trazendo, ele está indo para um contexto real, contexto profissional, contexto de prática docente. [...] É uma maneira de ele estar vendo esses conceitos, não a (posteriori), mas no processo, não é? Primeiro faz isso e depois faz aquilo. Não. É um constante vai e vem. Então, que conceitos ele está retomando? É uma forma de já direcionar o olhar dele lá contexto de ensino-aprendizagem, lá no contexto prática. Com esses conceitos remexendo na cabeça deles, o que eles vão enxergar lá e que tipo de reflexão ele vai conseguir tecer em torno disso. Em concomitância, eles produziram um trabalho escrito, um tipo de diário reflexivo, [...] uma produção dissertativa com duas partes discriminadas: uma retomada de conceito(s) teóricos interdisciplinares, Parte Um, e depois [...] elaborariam uma discussão relacionando com o contexto de práxis [...] na parte dois. E o professor da escola que acompanhou esses alunos na observação do estágio, seria solicitado alguns minutos lá no final do ano para que ouvisse desses alunos, como um avaliador, ouvir desses alunos o que eles conseguiram construir entre disciplina e observações no contexto daquele professor. Então parece uma coisa assim “tá, mas isso é muito difícil de visualizar”. É difícil porque não foi feito.

FAYE: Tá. Isso caracteriza extensão?

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas e extensão?

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, eu...

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Cadê comunidade sendo atendida pela universidade?

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque isso para mim não caracteriza extensão. (L. 2823-2862)

Aprovação da proposta: condicionada à implementação

CORA: *E como ficou, então? Projetos Integradores no segundo e terceiro anos? A [nome de pessoa omitido] concordou em fazer o mesmo no espanhol?*
 DELLA: *Sim. Ela complementou. Eu achei que ela complementou com a ideia de implementar. Vai fazer um projeto mesmo de extensão. Vai além de reflexão da realidade e de interdisciplinaridade E daí implementam no terceiro ano.*
 CORA: *Que ele pode usar lá na...*
 DELLA: *Porque ele aproveita para PIBID, para Estágio ou TCC. Gera dados né?*
 CORA: *Sim. Ótimo. (L. 3972-3979)*

Ponto de encontro: integração disciplinar em torno do eixo da prática docente

[NOME DE PESSOA OMITIDO]: *Agora, aquela parte que você [Della] comentou e por isso que é a parte que eu mais gosto do que você me ensinou, é perceber as disciplinas do curso como formadoras do professor, independente se ele vai ensinar aquilo.*
 FAYE: *Aí sim, eu também acho importante. Sim. Sim. Sim.*
 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: *Ele não precisa ensinar o que ele aprende na universidade, ele precisa ser constituído como profissional por essas disciplinas. E isso eu acho fundamental.*
 DELLA: *E, mais que isso, mais que isso, ele precisa ter consciência disso.*
 EMMA: *Consciência dessa constituição.*
 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: *Isso. É (isso mesmo), é a consciência.*
 DELLA: *Se ele não tiver a consciência disso e não expressar isso...*
 EMMA: *E eu acho que, então, essa parte, pode ser [...] o primeiro bimestre, o primeiro semestre talvez da disciplina. Como que chama? "Projetos Extensionistas". [...] Pode ser toda essa parte de reflexão, não é? (L. 3179-3192)*

Fonte: A autora

Entre posicionamentos divergentes, receios sobre aceitar a formalização de proposta que traz mais dúvidas que certezas, não pude exatamente precisar a razão que levou ao ponto de encontro no final e a posterior aprovação da proposta. O que destaco, neste momento, são os poderes das participantes na discussão para exposição de divergências, prevalecendo, de certa forma, novamente, o aceite do desafio.

Desta vez, a relação que estabeleço no momento final, em que a proposta passa a compor o PPC como uma ideia de curricularizar a extensão, é com a noção de autoria (SCHLATTER; GARCEZ, 2017). A meu ver, a consciência das participantes sobre seu poder de agir por meio da (re)criação de suas próprias políticas foi a mola propulsora que transforma o desejo de que as coisas sejam diferentes ao sentimento de poder mudar e registrar projeções de novas formas de

praxizar. No PPC final, a proposta discutida, reformulada e aprovada pelo colegiado está especificada na seção 4.1, às fls. 21.

Recordando, em documento final, encaminhado pela Direção Institucional de Programas e Projetos da IEES à comunidade acadêmica, está expressa esta ideia:

O grande desafio do Programa de Reestruturação é ultrapassar meras alterações formais nas matrizes curriculares dos cursos, evidenciando a identidade da Unespar enquanto Universidade Pública e Gratuita para Todos, sobretudo seu público composto majoritariamente por trabalhadores. (UNESPAR, 2017b).

Por fim, o documento reforça os critérios mínimos a serem contemplados nos PPC e informa o processo de tramitação antes da efetiva implementação. Antes de terem sido encaminhados à SETI para aprovação, o PPC passou por um conselho de avaliação institucional e em seguida, nos foi devolvido para pequenos ajustes de formatação. Como já mencionado, primeiro ano de implementação do novo PPC foi 2019.

6.3.3 Síntese da Análise e Ampliação do Olhar

Resumindo os resultados de análise, compreendi os dados de pesquisa como expressão coletiva em momento de planejamento curricular, ou seja, como mencionei anteriormente, um recorte fotográfico com a precisão que minha percepção e articulações teóricas me permitiram atingir. Interpreto-os como um processo praxiológico permeado de construções conceituais (significações curriculares) expressos por ações avaliativa e projetada (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017), ações de autoria (política) com relação à produção do PPC (SCHLATTER; GARCEZ, 2017) e epistemologias afins às perspectivas de inglês como língua franca e inglês como língua adicional (GIMENEZ, 2009; LEFFA; IRALA, 2014; JENKINS, 2015; CALVO; EL KADRI; GIMENEZ, 2020). Ainda, entendo-os como expressão de um processo praxiológico em curso, que parece direcionar-se a uma práxis compreendida na união de práxis docente, ou *praxicum*, (PENNYCOOK, 2004) e práxis de pesquisa (KUBOTA; MILLER, 2017), neste caso, práxis de pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996; GIMENEZ, 1998).

Uma das questões centrais deste estudo foi lançar luz a uma dinâmica praxiológica construída inclusive por meio da pesquisa. Teorias apresentadas sobre reflexividade e práxis advogam por alinhamento entre práticas de formação docente nas relações entre universidade e escola básica pública, suas políticas de possibilidades e impossibilidades à cultura local (D'CRUZ; GILLINGHAM; MELENDEZ, 2005; KUBOTA; MILLER, 2017). Contudo permanece o questionamento de Pennycook: Esta práxis nos faz críticos? Mas e a mudança? E a manutenção do incômodo que move tal reflexividade a perdurar e movimentar as práticas para que não se acomodem? Volto a enfatizar que os dados que discuti foram recortados de uma práxis considerada sob o olhar investigativo que, num primeiro momento, **anterior a este estudo**, se incomodou em como definir o trabalho de formação e evidenciou, em essência, a necessidade do trabalho ser feito em conjunto (CORRÊA, 2015). Seus resultados de pesquisa, a meu ver, ganharam força porque corroboraram à práxis da própria pesquisadora, a qual, ao seu retorno da licença doutoral, assume imediatamente a coordenação do curso em empenho bem-sucedido a ao responsabilizar, portanto envolver/engajar, o corpo docente nas ações de discussões, tomadas de decisão e organização geral para o cumprimento de tarefas pedagógicas, burocráticas para o curso ou para a IEES. Num segundo momento, **apresentado por este estudo**, o incômodo novamente emergiu da prática da pesquisadora, sendo direcionado a um entendimento do PRC e, novamente, uma ação de pesquisa vem mostrar que, por meio do trabalho coletivo e engajado, o qual se entende crítico, novas ideias são propiciadas, pelo desejo (PENNYCOOK, 2004) de que a reestruturação não se torne um remanejamento que deixa tudo como está. Não foi por coincidência a proposta da disciplina que gerou conflito ter partido desta pesquisadora. No momento da proposta, esta reflexão que ora desenvolvo não era clara para mim. Mas, após análise dos dados à luz das teorias pós-críticas, posso afirmar que a proposta emergiu de minha imersão em leituras direcionadas especificamente à interpretação das nossas interações ao longo da reestruturação, a qual vem atender aos questionamentos de pesquisa que também são os nossos. Assim, entendo que esta pesquisa integrou nossa práxis e interferiu nela. Se de forma positiva ou negativa, não posso afirmar, embora espero ter sido bem sucedida em mostrar que as discussões sobre extensão e a aprovação da proposta geraram mais dúvidas que certezas, as quais, acredito, têm potencial para geração de novos incômodos para o desenvolvimento de novos projetos investigativos a acompanhar e interferir nas

práticas por vir (e.g. planejamento, pautado nas experiências que acumulamos e as pesquisas que realizamos, implementação do novo PPC e das novas práticas aí registradas).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca por essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado único, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do 'ou isso ou aquilo'. O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo. O fetiche coloca em dúvida a autonomia do sujeito. O fetiche é deste tempo. Na era da clonagem, da engenharia genética, da realidade virtual, dos transplantes e dos implantes, dos ciborgues, fica difícil não apenas manter as antigas distinções entre natureza e cultura, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, mas sobretudo as distinções entre o humano e o não-humano [...] O fetiche é pós-humano. (SILVA, 2001, p. 109).

Partindo do ponto presente de um contexto de formação em inglês, em que quatro formadoras se mobilizam em ações ditas de reestruturação curricular: 1^ª) registro as visões de seus passados de formação, do momento presente de reestruturação e, inevitavelmente, de um ideal, um porvir, que compartilham, avaliando a práxis, em pensamento, desejo e ação (PENNYCOOK, 2004), em possibilidades e impossibilidades (questão de pesquisa 1); 2^ª) registro, nas falas, a consciência que vai se fortalecendo nas participantes em relação às políticas do PRC, sobre seu poder de ação sobre tais políticas **em seu contexto e por meio deste contexto** (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017) e poder de autoria sobre estas mesmas políticas (SCHLATTER; GARCEZ, 2017); decorrente disto, registro atos deliberados pelas formadoras, com poder de ação curricular em tempo real (atitude curricular em DUBOC, 2012, em contexto de planejamento), dentro do que entendem como possibilidades (questão de pesquisa 2); 3^ª) por fim, registro, neste percurso praxiológico, construções conceituais emergentes desse colegiado e pautadas, a meu ver e em concomitância, tanto em suas visões sobre passado e presente, quanto em suas relações e conscientização praxiológicas, conferindo maior potencial de ação transformadora para além do documento político (PPC) (questão de pesquisa 3).

Quando a intenção de fazer diferente, na essência, prevalece em um coletivo, chegando à **ação política de autoria** sobre o PPC, dá-se um passo a mais, sua formalização. A (re) construção curricular relatada nesta tese retrata o PPC como *lócus* de registro oficial de novas **ações em dimensão de projeção** que orientam e, de certo modo, garantem continuidade da **atitude curricular** do colegiado de

formadoras, abrindo espaços a reformulações do agir docente às coletividades de sala de aula por vir.

Em relação ao Colegiado em que atuo, tomei parte de reuniões com o tema reestruturação curricular em pauta, e com a participação dos quatro membros do NDE, de colaboradores e, por vezes, convidados de outros cursos de Letras para compartilhar ideias. Dentre discussões, proposições aceitas e descartadas, tensões e consensos, parcialmente direcionados pela PROGRAD, pelo GT e pelo nosso Centro de Área, o PPC foi reformulado. Em suma, houve reorganização conceitual das relações entre disciplinas, planejamento de ações a contemplar a interdisciplinaridade e o que passamos a entender por integração curricular, curricularização da extensão e indissociabilidade do tripé universitário.

Desse processo, que qualificado por nós, quase que exclusivamente, como construtivo, cansativo e intelectualmente instigante aos que se envolveram de fato, parece ter ficado o esforço de que não termine em mera alteração do Projeto Pedagógico que se adequa às normas legais, mas deixa tudo como está.

Acredito estar em posição apropriada para reafirmar a tese de que Planejamento Curricular Docente e Coletivo, desde que conduzido pelos próprios docentes a implementá-lo, é *curricularizar*; portanto é dimensão que integra e complementa a *atitude curricular* (DUBOC, 2011, 2013), primeiro, porque vem de uma coletividade e, segundo, por ultrapassar fundamentalmente os limites da sala de aula. Assim, a participação efetiva nesse processo fortalece/empodera o professor ao torná-lo autor na produção de suas próprias políticas curriculares a problematizar, direcionar e, assim, fortalecer suas subsequentes práticas de sala de aula, neste caso, de formação de professores de inglês.

Diante do exposto, um cenário fundamentado, ou não, e definido, ou indefinido, pelo ideário pós-crítico (digo deste modo para retomar a ideia das perspectivas pós-críticas em desestabilizar, questionar fundamentos e problematizar realidades conformadas), resta-me concluir que esta tese não deve passar de uma reafirmação deste quadro. Espero ter sido minimamente bem-sucedida ao delinear meu contexto de atuação e caracterizá-lo como curricular pelas tomadas de decisão, reflexões praxiológicas, criticidade e construções conceituais mobilizadas **no** e **pelo** percurso de reformulação do PPC. Contudo, espero também ter conseguido expressar que as atitudes políticas, educacionais, culturais e, portanto, curriculares, são necessárias, mas transitórias e não generalizáveis.

Em minhas incertezas, procuro firmar-me na opinião de que o empoderamento de um corpo docente ao assumir atitude curricular e curricularizadora implica em estar ciente de tal fluidez, bem como da necessidade de um contínuo repensar, problematizar, reavaliar, reorganizar e, **indispensavelmente, pesquisar**. Além disso, precisa de fôlego para tomar decisões conjuntas e da força que advém desse conjunto, para alcançar uma breve sensação de dever cumprido, a qual, no momento seguinte, se desdobra em novas complexidades e em novos desafios. E assim sucessivamente.

Neste momento, faço referência às palavras de Tomaz Tadeu da Silva, na epígrafe desta conclusão, ao afirmar a possível perspectiva do pós-humano. Entendo que, ao entrecruzar os conceitos de currículo e fetiche, o autor expressa sua percepção do quão inconscientes ainda somos em relação ao mundo e o que fazemos e significamos dele, incluindo a nós mesmos. Deste ponto de vista, ao qual esta tese buscou corroborar, ou seja, de estarmos inseridos em algo muito além de nós mesmos, acredito que nos caiba, como educadores de línguas, o esforço de manter viva em nós tal percepção, sobretudo no sentido de instigar a (re)construção constante do conhecimento. Em vez de nos apegarmos a verdades e sentidos finitos e fechados, que possamos ajudar a ver as lacunas que o status do conhecimento suscita, por acreditar serem nessas lacunas que o conhecimento é (re)constituído, ou seja, em que o conhecimento é contínua e indefinidamente (re)curricularizado.

7.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Posso afirmar que este estudo leva a três conclusões principais: 1º) O currículo emergente das interações no contexto de planejamento para a reestruturação do PPC consistiu em construções conceituais que significaram localmente noções de inter e transdisciplinaridade no curso, concepções de língua inglesa como língua adicional, sob uma visão crítica do inglês como língua franca, extensão universitária e a sua curricularização e a indissociabilidade do tripé universitário ao alinhar ensino, pesquisa e extensão, culminando com proposta de disciplina dita extensionista com moldes diferenciados em termos de predeterminação de conteúdos. 2º) Este planejamento configurou-se como curricular por ter constituído uma práxis fundamentalmente caracterizada por engajamento, poder de agir coletivo das formadoras segundo suas visões, poder de autoria sobre o PPC do curso em que

atuam – ação de autoria como policy-makers; 3º) Ações de projeção (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2017) moldaram propostas formalizadas de transformação por estarem sob influência direta de pesquisa-ação.

Tais conclusões, a meu ver, contribuem a estudos em linguagem e educação que investigam currículo sob a perspectiva que olha para as condições reais em que os sentidos se constroem nas realidades educacionais de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Defendo estudos curriculares que circunscrevam-se a discussões abstratas e parciais que julgam a adequação ou escolhas de determinados conteúdos, já que não se pode prever como estes serão significados pelas subjetividades multiculturais a se servirem deles.

Assim, admito que a limitação central deste estudo, apesar de justificada pelos moldes do programa de pós-graduação, está em não poder incluir neste as significações ou construções conceituais a serem desenvolvidas pelos futuros professores a cursarem a nova disciplina e o novo currículo como um todo. Outro desejo seria o de incluir as construções conceituais curriculares a serem desenvolvidas, com base no novo PPC, pelo coletivo docente que integra ou passará a integrar o colegiado (refiro-me aos colaboradores em constante rotatividade). Ou ainda, até que ponto as significações de planejamento que se formalizaram na ação de autoria das formadoras participantes perduram ou se renovam nas relações com os demais atores educacionais que contatam no contexto da IEES ou em outros (escolares, por exemplo). Que estas limitações sejam inspirações a trabalhos futuros que entendam currículo como um fenômeno sempre por vir.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 37, jun. 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinando línguas começando pelo plano de curso. *Revista de estudos de cultura*, São Cristóvão, SE, n. 7, p. 71-82, jan./abr. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 197-215, 2016.
- ALSAGOFF, L.; LOW, E. Challenges in Curriculum Development: A Singapore Model for EFL Tertiary Educators from China. *Regional Language Centre Journal*, Thousand Oaks, v. 38, n. 2, p. 229-246, 2007.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, v. 11, n. 3-4, p. 290-335, 2007. DOI: 10.1177/1028315307303542. Acesso em: 16 fev. 2020.
- AMORIM, A. C. Curriculum disfiguration. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, p. 55-70, 2011.
- ANDRADE, O. G. *Ética em pesquisa envolvendo seres humanos*. Londrina: EDUEL, 2017.
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Uma formação formatada: posição da anped sobre o texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica*. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL. *Declaração de Helsinque*. 2000. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/declaracao_de_helsinque.pdf Acesso em: Acesso em: 26 jan. 2020.
- BANCO MUNDIAL. Ensino superior: as lições derivadas da experiência. *Banco Mundial*, Washington, p.1-16, 1995.
- BARRETO, E. S. S. Curriculum research in Brazil. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 71-91.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, Londres, v. 10, n. 49, p. 38-54, 2017.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 123-131.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BURSTEIN, J.; SHORE, J.; SABATINI, J.; MOULDER, B.; LENTINI, J.; BIGGERS, K.; HOLTZMAN, S. From teacher professional development to the classroom: How NLP technology can enhance teachers' linguistic awareness to support curriculum development for English language learners. *Journal of Educational Computing Research*, Thousand Oaks, v. 51, n. 1, p. 119-144, 2014.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.; GIMENEZ, T.N. Teachers learning about English as a Lingua Franca on Facebook: Insights from a Community of Practice. *Estudos Linguísticos e Literários*. n. 65, 2020. P 147-168.

CAMERON, D. *et al.* The relations between the researcher and the researched: ethics, advocacy and empowerment. In: GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. (org.) *Language and literacy in social contexts*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 2014. p. 18-25.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Tabela de Áreas de conhecimento/avaliação. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: Acesso em: 17 jun. 2018.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CARNEIRO, P. C. O; COLLADO, D. M. S; OLIVEIRA, N. F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 4-26, jul./dez. 2014.

CASTRO, L. S. V. *Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: phenomenal forms and educational action research*. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. (org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de*

línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 7 ed. Londres: Routledge, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *3ª versão do Parecer de 18 de setembro de 2019*. Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

CORRÊA, F. P. P. A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 503-536, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para os estudos da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 31-73.

CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, A. A. P.; TOGNATO, M. I. R. Entrevista: Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010.

D'CRUZ, H.; GILLINGHAM, P.; MELENDEZ, S. Reflexivity, its meaning and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, UK, n. 37, p. 73–90, 2017.

DAMIANOVIC, M. C.; ARAÚJO, G.; LIMA, K. Devolutivas escritas na formação crítico-colaborativa entre orientador-orientando na pós-graduação. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 125-156

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a post-modern curriculum. *Creative education*, Huan, v. 4, n. 1, p. 58-65, 2013.

DUBOC, A. P. M; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011.

ECKEL, P. D.; GREEN, M. F.; AFFOLTER-CAIN, D. Curricular Joint Ventures: a new chapter in US cross-border education?. *Policy Futures in Education*, Thousand Oaks, v. 2, n. 2, p. 299-315, 2004.

ESTATIGRAFIA. In: DICIO dicionário online de português. [S. l.]: 7graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estratigrafia/>. Acesso em: 26 out. 2019.

FIGUEIRÊDO, L. L. E. R. *Representações do papel docente em projetos políticos-pedagógicos de cursos de letras: análise da arquitetura textual e de papéis semânticos do agir*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FONSECA, L. S. S. A superação do encapsulamento na formação de professores em contexto de pré-serviço. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 179-208.

FORPROEX - ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 42., 2017, Florianópolis. *Ata eletrônica* [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/CARTA_DE_FLORIANOPOLI_S.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

FREITAS, A. C.; SILVA, M. A. C. M. B. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 489-492, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2020.

FRIZZO, G. F. E.; MARIN, E. C.; SCHELLIN, F. O. A extensão universitária como elemento estruturante da universidade pública no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 623-646, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FURTOSO, V. B. Reforma curricular: da leitura das diretrizes e sua transposição ao (não) engajamento coletivo da comunidade acadêmica. *Signum*, Londrina, v. 6, n. 2, p. 119-134, 2003.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê?. *Instituto Paulo Freire*, São Paulo, 15 fev. 2017. Notícias. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 26 jan. 2020.

GARCEZ, P. Conceito de letramentos e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 12-25, 2019.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: Saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-155, abr./jun. 2016.

GIDDENS, A. Réplicas e críticas. In: GIDDENS, A.; BECK, U. LASH, S. (org.). *Modernização reflexiva*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da USP, 1944-1997. p. 207-254.

GIL, G. M. *Reforma e a compreensão de sentidos de licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GIMENEZ, T. N. Antes de Babel: inglês como língua franca global. In: ENCONTRO DE LETRAS LINGUAGEM E ENSINO - ELLE, 7., 2009, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

GIMENEZ, T. N. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

GIMENEZ, T. N. Currículo e identidade profissional nos cursos de letras / inglês. In: TOMICH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D. I. (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENEZ, T. N.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GIMENEZ, T. N.; FERREIRA, A.; BASSO, R. A.; CARVALHO, C. R. Policies for english language teacher education in Brazil today: preliminary remarks. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, Bogotá, v. 18, n. 1, p. 219-234, 2016.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 1-15, 2008.

GIMENEZ, T. N.; MONTEIRO, M. C. G. Apresentação. In: GIMENEZ, T. N.; MONTEIRO, M. C. G.(org.). *Formadores de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 7-15.

GRAVES, K. Language curriculum design: possibilities and realities. In: HALL, G. (org.). *The Routledge book of english language teaching*. New York: Routledge, 2016. p. 79-94.

GRAVES, K. The language curriculum: a social contextual perspective. *Language Teaching*, Cambridge, v. 41, p. 147-181, 2008.

HAWI, M. M. Elaboração de unidade didática para o ensino de língua árabe no contexto das atividades sociais. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A.

(org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 47-70.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF- ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Minas Gerais, v. 14, p. 13-40, 2014.

KRULATZ, A.; STEEN-OLSEN, T.; TORGERSEN, E. Towards critical cultural and linguistic awareness in language classrooms in Norway: Fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, Thousand Oaks, v. 22, n. 5, p. 1-8, 2017.

KUBOTA, R.; MILLER, E. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, Londres, v. 14, n. 2/3, p. 129-157, 2017.

KUMAR, A. Curriculum studies in Brazil: an overview. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 27-42.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAMIE, J. M. Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, Thousand Oaks, v. 8, n. 2, p. 115-142, 2004.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. Prefácio. In: SILVA, K. A.; ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (org.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 7-13.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIBERALI, F. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 71-92.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 253-291.

- LOPES, A. C. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. *Revista EDUC*, Duque de Caxias, v. 2, n. 19, p. 99-104, maio/ago. 2014.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. *Educação, Sociedades e Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educacao-sociedade-culturas/page/revista-esc-educacao-sociedade-culturas>. Acesso em: 31 ago. 2017
- LOPES, A. C.; MACEDO, E.; PAIVA, E. V. Mapping researches on curriculum in Brazil. *JAAACS*, Cambridge, v. 2, p. 1-22, fev. 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *William Pinar: estudos curriculares e ensaios relacionados*. São Paulo: Cortez, 2016.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016a. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>.
- MACEDO, L. M. *Matizes de adequação de um currículo de letras/inglês: um estudo de análise de currículo da licenciatura*. 2016b. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016b.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a.
- MACEDO, E. Currículo, cultura e poder. *Currículo Sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez, 2006b.
- MACEDO, E. Epilogue: simply words. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 221-226.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas no e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 31-78.
- MACHADO, A. R. Trabalho escrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-100.
- MAITER, S.; SIMIC, L.; JACOBSON, N.; WISE, J. Reciprocity: an ethic for community based participatory action research. *Action Research*, Thousand Oaks, v. 6, n. 3, 2008. p. 305-325.
- MANNAY, D. *Visual, narrative and creative research methods: application, reflection and ethics*. Abingdon: Routledge, 2016.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-108.

MELO NETO, J. F. *Autonomia e extensão universitária*. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

MICKAN, P. *Language curriculum design and socialization*. Reino Unido: Multilingual Matters Bristol, 2012.

MICKAN, P. *The Routledge handbook of Language Education Curriculum Design*. London: Taylor & Francis, [2020]. No prelo. Disponível em: <https://www.bookdepository.com/Routledge-Handbook-Language-Education-Curriculum-Design-Peter-Mickan/9781138958579>. Acesso em: 17 jun. 2018.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 109-132.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, A. F. Currículo e multiculturalismo: desafios e tensões. In: LISITA, V. M.; SOUZA, L. F. (org.). *Práticas educacionais, políticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 155-171.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: o construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 35-49, jan./jun, 2001

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: SILVA, A. M. M. *et al.* (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 60-77.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NATION, I. S. P.; MACALISTER, J. *Language curriculum design*. Londres: Routledge, 2009.

NKOSANA, L. Attitudinal obstacles to curriculum and assessment reform. *Language Teaching Research*, Thousand Oaks, v. 12, n. 2, p. 287–312, 2008.

NUNES, J. A. *Cursos de letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense*. 2017. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, R. S. *Currículo ecológico de língua e literatura: o uso de tecnologias móveis para uma abordagem colaborativa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ORTENZI, D.; GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. Formadoras de professores de língua inglesa: aprendizagem e participação. *In: CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA*, 7., 2004, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: LAEL-PUC, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

PAPANASTASIOU, N. Comparison as curriculum governance: dynamics of the European-wide governance technology of comparison within England's National Curriculum reforms. *European Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 11, n. 3, p. 413-427, 2012.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. *In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.

PETRINI JUNIOR, A; MEGALE, A. H. Elaboração de material didático para a educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. *In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 17-46.

PHILIPPOU, S. The 'problem' of the european dimension in education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum. *European Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 4, n. 4, p. 337-365, 2005.

PHILIPPOV, R.; LIBERALI, F. C. A experiência com gestão da escrita do gênero resumo de obra literária na disciplina de literatura inglesa em currículo de Letras: pensando a desencapsulação. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, p. 71-96, 2015.

PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015.

PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PINAR, W. F. (org). *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PLATAFORMA BRASIL. 2018. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PRIESTLEY, M.; EDWARDS, R.; PRIESTLEY, A.; MILLER, K. Teacher Agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 42, n. 2, p. 191-214, 2012.

REIS, S.; EGIDO, A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (org.) *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p. 227-250.

RIBEIRO, M. P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C. Fim da teoria crítica: crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 255-282, 2016.

RICHARDS, J. C. Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backward design. *RELC Journal*, [Cingapura], v. 44, n. 1, p. 5-33, 2013.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 451-485, 2015.

SAGE Journals. Thousand Oaks, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. 3 ed. Sage, London, 2016.

SANTOS, K. C. *Construção multicultural: reflexões sobre políticas formativas para o ensino de línguas estrangeiras*. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, L. L. C. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 32-39, jan./fev. 1996.

SCHETTINI, R. H. Presente desafiador: em busca de um futuro desejável. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-224.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. 224 p.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative enquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The landscape of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 292-330.

SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

TAKI, International and local curricula: The question of ideology. *Language teaching research*, Thousand Oaks, v. 12, n. 1, p. 127-142, 2008.

TOLEDO, M.; SPEGORIN, S. O currículo da graduação e a prática do professor: que diálogo é esse?. In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). *Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 157-178.

TONON, J. B. *Domínio sociocultural, discurso e currículo multidimensional na formação do docente de línguas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016*. 2011. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Programa de reestruturação dos cursos de graduação da Unespar: diretrizes gerais*. 2015. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/arquivos-1/documentogeral.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNESPAR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Reestruturação dos cursos*. 2016. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/reestruturacao-dos-cursos>. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNESPAR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Documento norteador da nova etapa do programa de reestruturação dos cursos de graduação da Unespar*: relatório diagnóstico e princípios gerais. [2017a]. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/programaseprojetos/2nova-etapa-programa-reestrutura-c-ao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNESPAR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Parecer de projeto pedagógico de curso*: programa de reestruturação dos cursos da Unespar. 2017b. Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/modelo-avaliacao-ppcs-programa-reestruturacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

UNESPAR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de letras inglês e respectivas literaturas*: Campus Apucarana. 2018. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/pauta_online/2018-4a-sessao-06-11-paranavai/20-apucarana-154138722-ppc-letras-ingles.pdf/view. Acesso em: 16 fev. 2020.

VAN LIER, L. Action-based teaching, autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Londres, v. 1, n. 1, p. 46-65, 2007.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman, 1996.

VEIGA NETO, A.; MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt12_-_alfredo_veiga-neto_-_int.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; FUGA, V. P. Eu queria saber o que perguntar para fermentar: um estudo sobre a produção crítico-criativa de significados na integração e desencapsulação de currículo na formação docente. *In: PHILLIPOV, R.; SCHETTINI, R. H.; SILVA, K. A. (org.). Integrando e desencapsulando currículos do ensino superior*. Campinas: Pontes, 2015. p. 97-124.

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

WETTE, R. Making the instructional curriculum as an interactive contextualized process: case studies from seven ESOL teachers. *Language teaching research*, Thousand Oaks, v. 13, n. 4, p. 337-365, 2009.

ZAMBONI, A. S. Q. *A formação do professor de língua inglesa: um estudo interpretativo das ementas na formação inicial*. 2013. Dissertação (Mestrado Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Concepções curriculares para formação superior de professores de inglês”, vinculada ao programa de doutoramento em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL – UEL), sob orientação da professora Dra. Simone Reis. O objetivo central é: conhecer o movimento de construção das concepções curriculares para um curso de Letras Inglês. A geração dos dados tem previsão de ser realizada entre os meses de outubro/2016 e março/2017, no campus de Apucarana da Unespar. A conclusão do estudo está prevista para até 2019. Os resultados dessa pesquisa serão expostos no texto da tese que, uma vez aprovada, ficará disponível em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.

Sua participação será importante para a geração de dados, porque você integra o contexto no qual pretendo situar a pesquisa (o Núcleo Docente Estruturante – NDE – do curso de Letras Inglês) e ocorrerá da seguinte forma: 1) pela produção escrita de um relato de experiência profissional; 2) pela participação em um grupo de discussão relacionado ao Programa de Reestruturação Curricular em andamento na IEES em questão. Saliento que as reuniões do grupo serão gravadas em áudio para posterior análise e trechos das gravações e dos relatos produzidos pelos participantes poderão ser reproduzidos no relato analítico da pesquisa.

Quanto aos riscos, é importante esclarecer que:

- 1) o sigilo da identidade dos participantes não poderá ser garantido. Considerando que a pesquisadora (cuja identidade será inevitavelmente revelada) também se incluirá como participante, já que é membro do NDE do curso, esse fato facilitará a identificação dos demais participantes membros do NDE.
- 2) embora sua participação não envolva riscos físicos de qualquer natureza, o simples fato desta proposta envolver pessoas para obter informações discursivas sobre seus pensamentos e reflexões, há riscos de ordem moral, emocional (previstos ou imprevistos).

Contudo, como convidado, sua participação é voluntária e tem o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.

Como benefício, enfatizo que sua participação, além de contribuir para o enriquecimento da literatura na temática, em última instância, poderá contribuir à nossa autorreflexão e identificação enquanto grupo formador de professores no espaço profissional que ocupamos.



Enfatizo que, ao participante, não haverá custo financeiro algum e que os dados gerados por interesse dessa pesquisa (relatos escritos e gravações das discussões em grupo) ficarão arquivados em mídia digital (CD), em posse do grupo de participantes do estudo. Assim, enquanto participante, você poderá fazer uso desses dados para fins de ensino e pesquisa, desde que tenha autorização dos demais participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Ana Paula Trevisani Barreto, Av. Minas Gerais, 5021, Fones: (43) 3420-5700 ou (43) 88141238 , ou email: anatrevisani@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Apucarana-PR, 15 de outubro de 2016.

Profª. Drª. Simone Reis (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
simonereiss@gmail.com

Ana Paula Trevisani Barreto (pesquisadora)
Universidade Estadual de Londrina
anatrevisani@gmail.com

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecida sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** nas condições descritas acima.

Ass.: _____

Data:

e-mail:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Emenda)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹**

Por meio deste, está sendo convidado(a) a uma **participação não prevista no TCLE original**, assinado por você, para a pesquisa “Concepções curriculares para formação superior de professores de inglês” (vinculada ao PPGEL – UEL). Além disso, pretendo, ainda, dar ciência sobre mudanças no decurso do estudo. **Informo que os acréscimos e alterações, em relação ao TCLE original, encontram-se destacados (em negrito) neste texto.**

Em virtude de contratempos, desde maio do corrente, houve substituição de professora orientadora: **primeiramente, desenvolvia este estudo sob orientação da professora Dra. Simone Reis e, agora, estou sob orientação da professora Dra. Vera L. L. Cristóvão.**

Em linhas gerais, a mudança de orientadora **não incorreu significativas mudanças no andamento da pesquisa.** O objetivo central permanece o mesmo: **investigar o movimento de construção das concepções curriculares para um curso de Letras Inglês.** A conclusão do estudo permanece prevista para até 2019. **Reforço que os resultados dessa pesquisa serão expostos no texto da tese que, uma vez aprovada, ficará disponível em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderá ser divulgada, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos.**

Em relação à sua participação, há um acréscimo: uma pré-análise dos dados, realizada até este momento, indicou necessidade de retorno aos participantes antes de dar continuidade e finalizar o percurso analítico. Portanto, venho requerer sua contribuição para **1) responder a um questionário escrito – a ser encaminhado individualmente e via e-mail – composto de 6 (seis) questões. 2) responder a consultas esporádicas por parte da pesquisadora a fim de dirimir dúvidas ou confirmar informações.** A justificativa desta complementação de dados reside em **2 (duas) questões centrais:**

- 1) Manter-me coerente à postura ética em considerar as vozes de meus participantes em relação às interpretações dos dados.**
- 2) Um dos princípios da *Grounded Theory*, perspectiva metodológica que adoto em minha pesquisa, é a estreita inter-relação entre processo de coleta e geração de dados e processo de análise de dados, ou seja, a análise tem início tão logo são coletados ou gerados os primeiros dados, pois esta análise preliminar é utilizada para orientar continuidade de busca por dados².**

¹ Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo as normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

² CORBIN, J.; STRAUSS, A. Grounded Theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, v. 13, n. 01, 1990, pp. 3-21.



Enfático, como o fiz no primeiro TCLE:

- 1) Que sua participação é importante para a geração de dados, porque você integra o contexto em que está situada a pesquisa (o Núcleo Docente Estruturante – NDE – do curso de Letras Inglês) e saliento que excertos de suas respostas ao questionário (da mesma forma que os dados anteriores gerados por você para este estudo) poderão ser reproduzidos no relato analítico da pesquisa.
- 2) Que o sigilo da identidade dos participantes não poderá ser garantido. Considerando que a pesquisadora (cuja identidade será inevitavelmente revelada) também se incluirá como participante, já que é membro do NDE do curso, esse fato facilitará a identificação dos demais participantes membros do NDE.
- 3) Que, embora sua participação não envolva riscos físicos de qualquer natureza, o simples fato desta proposta envolver pessoas para obter informações discursivas sobre seus pensamentos e reflexões, há riscos de ordem moral, emocional (previstos ou imprevistos), os quais comprometo-me a evitar a qualquer custo, dando-lhe ciência sobre minhas interpretações e resultados antes de leva-los a público, para discussão e validação pelo grupo de participantes (como ora o faço).
- 4) Como convidado, sua participação é voluntária e tem o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo.
- 5) Como benefício, enfatizo que sua participação, além de contribuir para o enriquecimento da literatura na temática, em última instância, poderá contribuir à nossa autorreflexão e identificação enquanto grupo formador de professores no espaço profissional que ocupamos.
- 6) Enfatizo que, ao participante, não haverá custo financeiro algum e que os dados gerados por interesse dessa pesquisa (relatos escritos e gravações das discussões em grupo) ficarão arquivados em mídia digital (CD), em posse do grupo de participantes do estudo. Assim, enquanto participante, você poderá fazer uso desses dados para fins de ensino e pesquisa, desde que tenha autorização dos demais participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Ana Paula Trevisani Barreto, Av. Minas Gerais, 5021, Fones: (43) 3420-5700 ou (43) 988141238 , ou email: anatrevisani@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Apucarana-PR, 15 de junho de 2018.



Profª. Drª. Vera L. L. Cristóvão (orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
veraluciacristovao@gmail.com

Ana Paula Trevisani (pesquisadora)
Universidade Estadual de Londrina
anatrevisani@gmail.com

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecida sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente nas condições descritas acima.

Ass.: _____

Data:

e-mail:

APÊNDICE B – Memorial Descritivo

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisa de Doutorado
 Concepções Curriculares para a Formação Superior de Professores de Inglês
 Pesquisadora: Ana Paula Trevisani Barreto
 Orientadora: Dra. Simone Reis



MEMORIAL

Iniciais do seu nome: (para identificação de participantes por parte da pesquisadora. Para fins de divulgação, elas serão omitidas ou substituídas por nomes fictícios)

1. Histórico

1.1 Comente o histórico de sua formação acadêmico-profissional – pontos positivos e negativos.

1.2 Comente o histórico de sua experiência profissional – pontos positivos e negativos.

2. Concepções norteadoras

2.1 Qual sua concepção de linguagem?

2.2 Qual sua concepção de ensino e aprendizagem, particularmente, no campo de formação de professores de língua inglesa?

2.3 Qual sua concepção de currículo, particularmente aplicada ao curso de Letras Inglês?

3. Percepções do contexto de atuação profissional

3.1 Comente o(s) papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua, considerando:

- | | |
|---|----------------------------|
| a) possibilidades e limites; | c) as decisões que toma; |
| b) suas ações e seu poder de ação nesse contexto; | d) relações interpessoais. |

3.2 Escolha uma ou mais imagens que represente(m) sua relação com seu contexto de trabalho nessa instituição. Qualquer tipo de representação visual será considerado (figuras, desenhos, diagramas etc.).

3.3 Que opiniões você tem sobre:

- a) as políticas que regulam a formação superior de professores de Letras.
- b) a constituição e a atual configuração curricular do curso de Letras Inglês na instituição em que atua.
- c) o perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que você atua.
- d) a realidade do campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que atua, no município e região.

3.4 Qual sua compreensão sobre a reestruturação curricular em andamento na instituição em que atua? E que expectativas você tem sobre seus resultados para o curso de Letras Inglês?

3.5 Que imagem(ns) utilizaria para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto de formação de professores em que atua? Qualquer tipo de representação visual será considerado (figuras, desenhos, diagramas etc.).

APÊNDICE C – Questionário Final

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisa de Doutorado
 Concepções Curriculares para a Formação Superior de Professores de Inglês
 Pesquisadora: Ana Paula Trevisani Barreto
 Orientadora: Dra. Vera L. L. Cristóvão



QUESTIONÁRIO FINAL – 2018

Objetivo geral da pesquisa:

Investigar concepções construídas (ou em construção) sobre currículo e reestruturação curricular em docentes formadores de professores de inglês.

- I. **As afirmações que expresso a seguir resultam de pré-análise dos dados gerados por nós. Por favor, expresse grau de concordância ou discordância (entre 0 e 100%, sendo 0 um grau máximo de discordância e 100 um grau máximo de concordância). Teça breve comentário a respeito.**

A. As novas demandas políticas curriculares que chegam até nós, pelo Programa de Reestruturação Curricular da Unespar, não coincidem propriamente com demandas percebidas e discutidas internamente pelos docentes de Letras Inglês. Noutros termos, o Programa organizado pela PROGRAD vem acrescentar questões às nossas discussões colegiais, as quais não necessariamente emergem de preocupações nossas, por exemplo, a ampliação de 200 horas à carga horária mínima de integralização de nosso curso (Res. CNE/CP 02/2015); o alinhamento dos cursos de Letras ofertados pelos diversos campi da IEES (demanda da Prograd). (____)

B. A reestruturação curricular, propriamente dita, é ininterrupta ao longo da vigência do curso. Já, o Programa de Reestruturação pretende ser intermitente, com princípio e fim. (____)

- II. **Quanto às questões, digamos, extrínsecas às nossas (trazidas à baila por políticas curriculares, tais como a curricularização da extensão, a ampliação de carga horária mínima), que valor você atribui a elas, se algum, em termos de significância e benefícios à formação em nosso curso?**

- III. **Stephen J. Ball¹, referindo-se a um redirecionamento em seus estudos, afirma:**

O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual. Eu não quero chegar a conclusões que as pessoas depois possam levar com elas e dizer “ah, ok – agora eu sei, não tenho mais que pensar a respeito disso”. Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. Mas, além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo

¹ Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pesquisador do campo das políticas educacionais.

Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Pesquisa de Doutorado
 Concepções Curriculares para a Formação Superior de Professores de Inglês
 Pesquisadora: Ana Paula Trevisani Barreto
 Orientadora: Dra. Vera L. L. Cristóvão



o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico. (2009, p. 310)

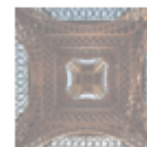
Levando em conta a visão do autor sobre pensamento crítico, como avalia sua atuação/participação no Programa de Reestruturação Curricular de nosso curso? Diria que houve (ou não) espaço para seu crescimento como professora formadora? Comente a respeito.

- IV. Se precisasse resumir este momento de reestruturação curricular para o curso de Letras Inglês com 5 a 7² termos-chave (substantivos), quais termos usaria?**
- V. Se precisasse apreciar/avaliar este momento de reestruturação curricular para o curso de Letras Inglês com 5 a 7 atributos, quais seriam?**
- VI. Diria que o processo de reestruturação, até este momento (considere reuniões, discussões, eventuais leituras etc.) modificou visões/conceitos (por favor, priorize visões acerca de língua, currículo, ensino-pesquisa-extensão, formação de professores de inglês, bem como outros que queira mencionar)? Se sim, como? Se não, por que acha que não mudou?**
-

² Optei pela quantia de 5-7 termos, levando em conta a quantidade de termos-chave normalmente requerida em resumos de artigos publicados, de teses e de dissertações.

APÊNDICE D – Dados Gerados

Universidade Estadual de Londrina - UEL
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL
 FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS: PRÁXIS DE PLANEJAMENTO
 COMO LOCUS DE CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS CURRÍCULARES
 Doutoranda: Ana Paula Trevisani Barreto
 Orientadora: Dra. Vera Lúcia Lopes Critovão



- 1 **RESPOSTAS POR ESCRITO AO MEMORIAL: CORA (Em setembro de 2016)**
 2 **[Formação acadêmico-profissional]** Pontos positivos: ao fazer uma retrospectiva de todas
 3 as atividades formativas ao longo dos meus 25 anos de atuação como profissional da
 4 educação, percebo que a lista é extensa e não saberia dizer, ao certo, qual delas teve maior
 5 ou menor impacto na constituição de minha identidade profissional. No entanto, destaco como
 6 o maior ponto positivo de minha formação acadêmico-profissional o fato de ter alicerçado
 7 minhas opções sempre no desejo de exercer o magistério e não no fato de não ter tido outra
 8 opção a não ser a licenciatura. Aos 14 anos, como curso secundário, já havia dado o primeiro
 9 passo de muitos que viriam após esta opção – o Magistério. E de lá para cá, percebo que
 10 minha formação acadêmico-profissional prosseguirá por tanto tempo quanto exercer minha
 11 profissão.
- 12 **[Experiência profissional]** Pontos positivos – minha experiência profissional iniciou
 13 concomitantemente com minha opção pelo Magistério, ou seja, assim que iniciei o meu curso
 14 de Magistério acompanhava como “auxiliar de ensino não remunerada” as aulas em uma
 15 escola de idiomas e, por vezes, responsabilizava-me por “substituir”, em espaços curtos de
 16 tempo, a professora regente. Além disto, era requisitada a “dar aulas particulares” de língua
 17 inglesa para adultos (Muito jovem, sentia-me imensamente gratificada pelo reconhecimento
 18 de meu trabalho nestes contextos). Adicionado a estes fatos, minha mãe também exercia o
 19 magistério no ensino básico, o que me aproximava ainda mais do cotidiano do “metier”. Minha
 20 formação acadêmica sempre ocorreu de forma paralela a minha experiência profissional.
 21 Quando iniciei o curso de Licenciatura em Letras, iniciei também a docência em escola de
 22 idiomas. Ao concluir minha Licenciatura em Letras, além de lecionar em escolas de idiomas
 23 para um público de 05 a 60 anos, passei a lecionar também em escolas particulares não
 24 somente no ensino de língua inglesa, mas também de Língua Materna e Literatura Brasileira.
 25 Ao perceber que o trabalho em escola de idiomas, embora tenha contribuído imensamente na
 26 minha proficiência linguística, de certa forma, impedia a minha ascensão na carreira do
 27 magistério, pois os horários de trabalho impossibilitavam que eu cursasse uma pós
 28 graduação, optei por desligar-me, prosseguir meus estudos e prestar concurso público. Estas
 29 opções enriqueceram mais ainda minha formação acadêmica e minha experiência profissional
 30 – agora além do contexto de escolas de idiomas, de escolas particulares também conhecia o
 31 das escolas públicas. A pós graduação fez com que compreendesse melhor o papel do
 32 professor em cada um destes contextos e a importância do profissional “professor” no
 33 processo de desenvolvimento dos alunos e da sociedade em geral. Mas como pessoa inquieta
 34 que sou, quis alçar voos mais longos e depois de atuar por cerca de cinco anos em escolas
 35 públicas em nível fundamental e médio, prestei concurso na Universidade Pública, foco desta
 36 pesquisa, na qual tenho atuado há 20 anos. Aqui também o contexto enriqueceu minha
 37 experiência - assumi aulas de inglês em cursos de Administração e tive que “aprender a
 38 ensinar” um novo público novamente. Depois vieram os cursos de Secretariado Executivo e
 39 Turismo e com eles minha nova busca por conhecimento – paralelo a estas experiências
 40 engajei-me em curso de Mestrado. Recentemente mais uma nova experiência de atuação -
 41 agora no curso de Licenciatura única em Língua Inglesa. E claro, com esta nova experiência
 42 uma nova necessidade em buscar novos conhecimentos – veio então meu doutorado em
 43 Estudos da Linguagem. Como comentei anteriormente, minha formação acadêmico-
 44 profissional tem que ser constantemente renovada pois sinto que cada experiência/contexto
 45 profissional exige que novos conhecimentos sejam construídos e produzidos.
- 46 Quanto aos pontos negativos de ambos os históricos, não consigo pontuar nenhum, pois
 47 mesmo aquilo que pode ter sido negativo num determinado momento, certamente, contribuiu
 48 para constituição de minha identidade profissional possibilitando que eu refletisse, servindo
 49 de parâmetro na tomada de decisões quanto à postura que adotaria em circunstâncias de
 50 trabalho semelhantes.

51 **[Concepções]** Defendo a concepção de linguagem estabelecida pelos professores de Letras
52 de nossa Universidade (Unespar- Campus de Apucarana) que, por sua vez, pauta-se nos
53 pressupostos do Círculo de Bakhtin. Ou seja, concebemos que [...] a verdadeira substância
54 da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela
55 enunciação monolítica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo
56 fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações
57 (BAKHTIN, 2010, p. 127).

58 Tal qual Ghedin, Almeida e Leite (2008), defendo uma concepção de ensino e aprendizagem
59 que envolva o imbricamento de dois itens essenciais – a teoria e a prática - desencadeada
60 pelo processo de pesquisa na busca por soluções de problemas encontrados nos processos
61 de ensino/aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, defendo uma concepção de formação
62 reflexiva que vai para além da idealizada por Schön, ou seja, uma formação que tenha por
63 objetivo “formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e
64 consequências das suas ações e confrontar a teoria com a realidade da prática, assim
65 contribuindo com o avanço de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem por
66 meio da teorização das situações vividas” (BOMFIM, 2008, p. 32). Ainda neste mesmo
67 sentido, alicerçada em Bronckart (2005), defendo uma formação crítico reflexiva na qual, ao
68 se propor uma análise/reflexão das coerções e dos pré-construtos sociais nas ações efetivas
69 se considerem os valores sociais, histórico, cultural, ético, os fatores econômicos e políticos,
70 bem como se propicie, ao aluno-professor, um espaço para que, como atores efetivos na
71 busca por uma sociedade melhor, atuem na reconstrução desses construtos. Adiciono a esta
72 concepção de ensino e aprendizagem a relevância de práticas de “reflexão
73 colaborativa/interativa” nos processos formativos, tais como advogados por Zeichner e Liston
74 (1996), Pessoa (2003) e Gimenez (1999; 2004), pois tais práticas possibilitam que os (alunos)
75 professores conversem entre eles sobre o seu ensino refletindo sobre as consequências de
76 suas ações, propiciando que eles se conscientizem das possibilidades de suas práticas
77 pedagógicas. Essa noção, portanto, amplia a noção coletiva e participativa da busca pela
78 autonomia docente, e paralelamente, de emancipação política das propostas provenientes
79 das novas ramificações do ensino reflexivo. Segundo Denardi (2009), neste nível da reflexão
80 crítica incorporam-se critérios morais e éticos levantando questionamentos sobre as
81 condições do próprio contexto educacional, dos objetivos e das ações educativas no sentido
82 de direcioná-las para uma sociedade melhor. Enfim, defendo, tal qual Masseto [...] que o
83 espaço acadêmico seja visto não apenas como o espaço-tempo em que se projeta o “ideal”,
84 mas espaço de aprendizagem, que permite que se compreendam os fenômenos e desafios
85 reais e se projetem novos modos de ação e intervenção; que reconheça na formação inicial o
86 primeiro passo rumo à constituição profissional que se estende por toda a vida (MASETTO,
87 1998, p. 17).

88 O currículo é um dispositivo disciplinar que organiza o tempo tanto dos professores como dos
89 alunos. Tal dispositivo disciplinar é resultado de escolhas realizadas a luz de uma série de
90 questões ontológicas e epistemológicas que envolvem, entre outros aspectos, analisar *o*
91 *como, o para que e o porquê* formar nossos alunos. Para tanto, necessitamos ter claro quem
92 são os nossos estudantes, qual o perfil deles, qual a relevância e o porquê priorizar
93 determinadas conhecimentos em detrimento de outros em seu processo de formação inicial.
94 Ao se chegar a um consenso, estas decisões/prescrições devem nortear nosso trabalho
95 enquanto educadores/formadores e devem ser reavaliadas pelo coletivo constantemente para
96 que se escolham novos caminhos mediante as dificuldades que se apresentarem nas
97 realizações/execução destas prescrições. Desta forma, entendo que o currículo se constituiu
98 enquanto um “amplo e complexo conjunto de prescrições e realizações” (CORRÊA;
99 GUIRAUD, 2009) alicerçado em nossos posicionamentos políticos.

100 **[Papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua]** Como docente e
101 coordenadora de curso, procuro propiciar o maior engajamento possível entre o corpo docente
102 para que as decisões a serem tomadas sejam sempre conjuntas e em prol da melhoria do
103 processo de formação inicial de nossos alunos. As relações entre a coordenação e a direção
104 de centro também são bastante favoráveis no que diz respeito à luta por melhores condições
105 de trabalho. Assim, avalio que tanto no que se refere às relações estabelecidas entre os

106 membros que compõem nosso colegiado quanto às relações com a direção de centro,
 107 estamos tendo resultados positivos. No entanto, há dificuldades que extrapolam nossos
 108 limites “de ação” e “de poder”, tal qual aquele de prover aos nossos estudantes um corpo
 109 docente efetivo para “realizar” aquilo que se “estabelece” em nosso currículo ou aquilo que
 110 gostaríamos de estabelecer; disponibilizar verbas para que haja, por exemplo um espaço
 111 apropriado e melhor equipado para laboratório de prática de ensino assim como um acervo
 112 bibliográfico que contribua para desenvolvimento de nossos projetos de ensino, pesquisa e/ou
 113 extensão; fornecer auxílio financeiro (bolsas) aos estudantes trabalhadores para que eles
 114 possam se dedicar ao desenvolvimento desses projetos ou ainda para que possam, ao
 115 menos, não desistir do curso por questões financeiras, finalizando sua graduação.

116 **[Imagem(ns) que represente(em) sua relação com contexto de trabalho nessa**
 117 **instituição]**



118



119



120

121 **[Políticas que regulam a formação superior de professores de Letras]** Assim como André
 122 et al. (2010), defendo que as DCN propiciam maior autonomia por parte das instituições na
 123 estruturação dos currículos dando destaque à figura dos docentes nas mudanças curriculares.
 124 Nesse sentido, entendo que a LDB/1996 possibilitou a flexibilização para que cada instituição
 125 formadora construísse projetos inovadores e próprios, integrando os princípios/eixos
 126 articuladores nelas mencionados.

127 Ainda no âmbito dos aspectos legais, pontuo um outro aspecto que considero como positivo
 128 na qualidade do processo de formação inicial em cursos de Letras, qual seja - após a reforma
 129 nos cursos de licenciatura e o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares (Lei nº
 130 9.394/96; CNE/CES nº 18/2002), instaurou-se controvérsia em torno da questão da dupla
 131 habilitação nos cursos de Letras (BOMFIM, 2008, p. 48) resultando na proposição de cursos
 132 com habilitação única.

133 De forma geral, para a construção de novos projetos pedagógicos, as Diretrizes Curriculares
 134 Nacionais (DCN) bem como as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL)
 135 orientam para que as instituições de ensino superior observem três eixos que devem integrar

136 e articular todo o processo de formação de professores, quais sejam: (a) *a competência como*
137 *conceito nuclear*, entendida como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para
138 a realização do aprendizado do aluno; (b) *coerência entre a formação oferecida pela*
139 *instituição e a prática esperada do futuro professor*; e (c) *a pesquisa como elemento essencial*
140 *na formação profissional do professor*.

141 A princípio, quanto a tais eixos norteadores, posiciono-me desfavorável à adoção da
142 concepção de competências, assim como Machado (2002) e Stutz (2012), e, defendo a
143 adoção da concepção de capacidades como nuclear nos processos formativos, pois,
144 conforme explica Bronckart (2009b):

145 [...] podemos formar os (alunos) professores por saberes teóricos e pela análise de suas
146 práticas, mas são os (alunos) professores, e somente eles, que são suscetíveis de se
147 desenvolverem, realimentando o processo de competências no curso de sua própria atividade
148 (BRONCKART, 2009b, s.p).

149 Afilio-me, portanto, à perspectiva de formação inicial que se ancora nos construtos teóricos
150 do interacionismo social, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos preceitos da
151 perspectiva ergonômica, para construção de capacidades necessárias que possibilitem aos
152 alunos-professores atuar com autonomia e “contribuir na transformação permanente dos pré-
153 construídos de sua comunidade” educacional (BRONCKART, 2006, p. 192).

154 Com relação às competências estabelecidas pelas DCL a serem desenvolvidas nos cursos
155 de formação inicial de professores de línguas, quais sejam: - i) ter domínio do uso da língua
156 ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento
157 e manifestações culturais; ii) saber utilizar os recursos da informática nos processos de
158 ensino/aprendizagem; iii) ter domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos
159 de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; iv) ter domínio dos métodos e
160 técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes
161 níveis de ensino; v) refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno
162 psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; vi) desenvolver visão
163 crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que
164 fundamentam sua formação profissional; vii) ter percepção de diferentes contextos
165 interculturais; viii) preparar-se e atualizar-se profissionalmente, de acordo com a dinâmica do
166 mercado de trabalho – assumo meu posicionamento crítico em relação a elas, alicerçada em
167 Quevedo-Camargo (2007; 2011) que afirma que as competências elencadas neste
168 documento atingem apenas quatro dimensões da formação e do trabalho docente – a
169 dimensão técnico científica, a avaliativa, a dos saberes sobre ensinar e a dimensão da
170 formação continuada. Ou seja, o desenvolvimento de tais competências pressupõe que o
171 futuro professor domine, utilize, perceba, veja e reflita sobre o que já existe e que deve ser
172 apresentado a ele durante os anos de graduação em Letras. Ou seja, não se espera que o
173 aluno-professor aja como analista de conhecimentos previamente construídos ao longo da
174 história da constituição da sua profissão, mas como co-produtor/criador de novos
175 conhecimentos.

176 Em relação ao segundo princípio/eixo norteador das DCL - *coerência entre a formação*
177 *oferecida pela instituição e a prática esperada do futuro professor*- entendo que esse, de fato,
178 deve direcionar as ações dos formadores nos processos formativos de professores. Neste
179 sentido, Stutz (2012, p. 82) explica que objetivando diminuir a dicotomia entre teoria e prática,
180 as atuais propostas têm procurado aproximar as disciplinas da prática didática inserindo o
181 maior número possível de professores na coordenação de práticas de estágio das
182 licenciaturas. Mas, considero que, mesmo não estando inserido na coordenação de práticas
183 de estágio, todo o corpo docente, ao ministrar suas respectivas disciplinas ao longo de todo
184 o processo de formação inicial, deve estar engajado em propiciar atividades que possam levar
185 os alunos-professores a estabelecerem relações entre a teoria e a prática. Estas relações
186 inclusive são enfatizadas também pela LDB/1996 na estruturação dos cursos visando à
187 redução dessa dicotomia por meio do estabelecimento da carga horária destinadas às
188 chamadas APCC - Atividade Prática como Componente Curricular - que devem compor a
189 matriz curricular dos cursos de formação de professores (PARECER CNE/CES 492/2001).

190 Já para o terceiro eixo norteador - *a pesquisa como elemento essencial na formação*
191 *profissional do professor* – nos PCNs-LE sugere-se que se privilegiem nesses cursos
192 estratégias didáticas voltadas para resolução de situações-problema, ou seja, que o processo
193 de aprendizagem seja orientado pela ação-reflexão-ação alicerçada na pesquisa. Esse
194 processo de “ação-reflexão-ação tem suas origens nas ideias freireanas de formação de
195 professores na qual a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento
196 dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar,
197 que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua,
198 percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do
199 pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.
200 Apesar de concordar com o segundo e o terceiro eixo norteador estabelecidos pelos atos
201 governamentais, assim como André et al. (2010), penso que há a necessidade de pesquisar
202 se a autonomia para estruturação dos currículos por parte das instituições de ensino foi
203 suficiente para garantir condições favoráveis ao trabalho do professor formador, pois
204 conforme Viana (2011, p. 47) alerta, os fundamentos da LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996, título
205 VI, art. 61) “embora bem intencionados e destinados ao atendimento dos diferentes processos
206 de ensino, ainda não se fazem presentes na formação dos professores” (MELLO; OLIVEIRA,
207 2004, p. 68). A esse respeito, utilizo a afirmação de Mello (2009) quanto a dificuldade que nós,
208 professores formadores temos para efetivar as diretrizes estabelecidas para a formação de
209 nossos futuros professores: as universidades, particularmente pautando-se na autonomia,
210 vêm procurando realizar experiências, mudanças e reformas nos currículos. Nota-se, no
211 entanto, que a maior parte das iniciativas é localizada e descontínua, desaparecendo ou
212 enfraquecendo com as periódicas modificações de liderança, o desmembramento das
213 equipes ou, simplesmente, com o corte ou a restrição de verbas (...)” (MELLO, 2009, p. 251).
214 Estas afirmações de Mello quanto à situação das universidades ao procurar colocar em prática
215 seus currículos corroboram os apontamentos que realizei no tópico anterior quanto às minhas
216 limitações ao desempenhar meu papel em meu contexto profissional.

217 **[Curso de Letras Inglês na instituição em que atua]** Passamos recentemente pelo
218 reconhecimento de nosso curso e temos consciência que devemos propor alterações nesta
219 configuração, no entanto, ainda estamos em fase de amadurecimento coletivo quanto às
220 nossas concepções de currículo para que possamos propor tais adequações.

221 **[Perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que atua]** A grande maioria
222 são alunos trabalhadores que, com muita dificuldade, procuram concluir seu curso de
223 graduação.

224 **[Campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que**
225 **atua]** Profissionais pouco valorizados no município uma vez que alunos de outros cursos que
226 não o de Licenciatura em Letras Inglês são “contratados” com “salários” não condizentes com
227 a categoria para lecionarem a disciplina no ensino básico. No entanto, em toda a região do
228 Vale do Ivaí, há carência de professores na área, portanto, acredito que a absorção destes
229 profissionais no campo de atuação será praticamente imediata.

230 **[Reestruturação curricular em andamento na instituição]** Como mencionei [L. 217-220],
231 ainda estamos em fase de amadurecimento coletivo quanto às nossas concepções de
232 currículo para que possamos nos posicionar quanto à nossa reestruturação curricular.
233 Acredito que o processo de reestruturação curricular em andamento em nossa instituição tem
234 sido positivo para aqueles que têm, de fato, se engajado nas atividades propostas, pois a
235 estruturação de nosso primeiro currículo foi realizada sem que se possibilitasse tempo e
236 espaço suficientes para que tais escolhas fossem bem alicerçadas, ou pelo menos,
237 alicerçadas conscientemente e conjuntamente por aqueles que colocariam em prática as
238 prescrições ali estabelecidas.

239 **[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto**
240 **de formação de professores]**



241



242

243

RESPOSTAS POR ESCRITO AO MEMORIAL: DELLA (Em setembro de 2016)

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

[Formação acadêmico-profissional] Minha graduação foi em Letras, habilitação dupla: Português e Inglês. Apesar de ter tido bons professores, achei que o enfoque na formação em língua inglesa - minha área de interesse - foi fraco, especialmente em termos de ensino/aprendizagem, estágio e experiências de formação mais efetivas com o ensino de inglês na rede pública. Optei por desenvolver meu TCC em Literatura Anglo-americana porque o professor oferecia maior quantidade de leituras em língua inglesa; tanto os textos teóricos como as obras literárias que analisei, eram originalmente em inglês. Aprendi a língua inglesa predominantemente em instituto de idiomas. Mas foi quando comecei a dar aulas, 2 anos antes de me formar, que desenvolvi minha fluência na oralidade, creio que pela oportunidade e necessidade (por causa do ensino) de prática oral clara e compreensível. Gosto muito da pronúncia da língua inglesa. Costumava ouvir e cantarolar músicas em inglês; memorizava as letras, ouvia e repetia incansavelmente. Creio que esse hábito teve impacto positivo sobre meu desempenho na pronúncia e habilidade auditiva da língua inglesa. Após a pouca experiência oportunizada pelo estágio na graduação, decidi que não trabalharia na Educação Básica, sobretudo a pública, por causa das condições ruins de trabalho e da crescente indisciplina. Embora o faria se ficasse sem opções. Entretanto, cursei especialização em língua inglesa e desenvolvi minha monografia com enfoque em leitura em língua inglesa, habilidade linguística com a qual mais me familiarizo. Analisei a proposta de ensino de leitura em língua inglesa em documentos oficiais. Nesta fase de minha formação não aprofundei muito meus conhecimentos em prática de ensino, a não ser em relação aos métodos privilegiados nas escolas de idiomas nas quais eu lecionava. Na especialização, aprofundei meus conhecimentos em procedimentos científicos de leitura e interpretação teórica e documental para atender a objetivos de pesquisa preestabelecidos por meu orientador. Busquei minha formação de mestre em Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) na UFSC, em especial, por ser o único programa no Brasil ofertado inteiramente em inglês, desde seleção até redação do trabalho final e defesa. A experiência me proporcionou grande desenvolvimento em meu desempenho oral e escrito do inglês acadêmico; bem como aprofundou conhecimentos em metodologia de pesquisa e em aspectos teóricos da Linguística Aplicada. Entretanto, a falta de vivência no exterior e, não posso negar, de

273 interesse de minha parte, meus conhecimentos do inglês informal, usado em esferas do
274 cotidiano, deixam a desejar.

275 **[Experiência profissional]** No início de minha carreira, por tomar como verdade que o ensino
276 superior é o lugar da pesquisa, e por ser a atuação no ensino superior o meu objetivo maior
277 como profissional, pouco valor atribuí à experiência na Educação Básica e nunca a busquei.
278 Na graduação, não aprendi a valorizar tal experiência; muito pelo contrário. Preferi buscar os
279 ambientes de trabalho que me pareciam mais controlados, seguros e com maior exigência de
280 qualidade de ensino/aprendizagem do inglês: os institutos de idiomas. Por 8 anos de minha
281 carreira (até 2004), dei aulas nessas escolas (crianças, adolescentes, universitários e
282 adultos). Salas de 12 alunos, no máximo, e muitas turmas vips (apenas um aluno). A
283 experiência de ensino por meio dos métodos pré-determinados me transmitia segurança
284 conforme ia me familiarizando com eles. A exigência de uso da língua inglesa em sala de aula
285 com os alunos me proporcionou desenvolvimento e fluência em minhas habilidades orais do
286 inglês. O trabalho com crianças e adolescentes me ensinou a importância de ser interativa e
287 de buscar conhecer os alunos como um dos pressupostos que possibilita que o processo de
288 ensino/aprendizagem aconteça. O trabalho com adultos, por diversas vezes, me fez
289 questionar o método: que adequações poderiam ser necessárias, visto que os alunos
290 apresentavam perfis diferentes de aprendizagem. Conceitos como o de interação professor
291 aluno em sala de aula ou das diferenças individuais e seu impacto no ensino de línguas
292 estrangeiras eram bagagens teóricas que me acompanhavam desde as aulas na graduação,
293 cuja relevância, entretanto, apenas senti necessidade de revisitar e vim a efetivamente
294 compreender frente a problemas vivenciados na prática de sala de aula, em minha experiência
295 profissional.

296 De 2005 até o presente, portanto, 11 anos, construí minha experiência profissional no ensino
297 superior. Ao longo desses anos, tenho atuado como professora no curso de Letras e contribuo
298 na formação de professores de língua inglesa. Aparentemente, cheguei onde queria, um ciclo
299 se encerra. Entretanto, novos desafios começam a me instigar, sobretudo quando me dou
300 conta de que estou no contexto de formação de professores, cujo eixo norteador é preparar
301 acadêmicos e acadêmicas para atuar em um contexto profissional, no qual nunca atuei e, o
302 qual condicionei-me a encarar com negativismo e desesperança. Além desse fato que
303 considero um paradoxo, outro desafio seria o ensinar a ensinar: que preparação eu havia tido
304 para de repente me encontrar envolvida nessa tarefa? Já que experiência com a Educação
305 Básica eu não tenho, levaria em conta os métodos que aprendi a utilizar nos institutos de
306 idioma em que atuei? Ou forma como me apropriei da realidade de alunos de classe média e
307 alta para envolvê-los nas aulas? Talvez fosse um ponto de partida... E quanto à
308 aprendizagem? Trabalharia o fato de que os alunos praticamente memorizam os métodos e
309 os tipos de prova que a escola adota mas não saem falando inglês a não ser as gírias, ou os
310 termos e expressões de jogos eletrônicos que mais interessa a eles?

311 Pode-se dizer que minha experiência profissional divide-se em dois grandes momentos: 1)
312 Uma fase mais egoísta: ensinar sempre significou para mim desafio para aprimorar meus
313 conhecimentos em língua inglesa; uma atividade que sempre me envolveu e me desafiou por
314 lidar basicamente com relações humanas e interação social; e uma atividade que me coloca
315 em uma situação de poder. 2) uma fase mais autorreflexiva em relação à profissional que me
316 tornei; ainda incipiente, mas que me instiga a questionar e rever meus valores e motivações.
317 Tenho me empenhado:

318 - em buscar compreender a profissão do professor e seu valor que parece ter se apagado em
319 meio às condições de trabalho difíceis e diante da crescente complexidade da realidade social
320 dos alunos que atende;

321 - em assumir as obrigações de minha profissão e a encarar os desafios da Educação Básica
322 como sendo inevitavelmente também os meus;

323 - em valorizar o professor da Educação Básica e a realidade em que atua em relação direta
324 com o professor formador e sua realidade no ensino superior, buscando meios para que essa
325 relação ocorra de forma mais estreita.

326 Entendo que é preciso esse olhar para ajudar futuros professores a não apenas ver, mas a
327 quererem tomar para si seus desafios e não apenas os encantos, muitas vezes exaltados,

328 romantizados e alienantes, dessa profissão que cada vez atrai menos aspirantes. Envolvida
329 em programas como o Pibid e o PDE, dei um passo além nesse percurso que sei que não
330 verei o fim. Ao me envolver com a implantação de um curso de Letras Inglês, ser a primeira
331 coordenadora e, agora, ver formar-se a primeira turma; e envolver-me com o primeiro
332 processo de reestruturação curricular que se instaura, oportunizou-me maior experiência com
333 as políticas educacionais e de cursos de formação e com questões de currículo. Vislumbro
334 uma brecha para agir no sentido, por exemplo, de ampliar a carga horária de prática no curso
335 de formação e oportunizar mais efetivamente construção de relações teórico-práticas aos
336 futuros professores; ou advogar por um currículo de formação que privilegie experiências mais
337 efetivas nas realidades de ensino/aprendizagem e reflexões prática e teoricamente fundadas
338 que busquem o conhecimento para ações no contexto de atuação, desenvolvendo atitude
339 crítica sobre os desafios da Educação Básica e as possibilidades do ensino/aprendizagem de
340 língua inglesa nesse contexto.

341 **[Concepções]** Entendo a linguagem como um instrumento de interação social e de
342 desenvolvimento intelectual. A linguagem é o meio pelo qual construímos nossa
343 compreensão do mundo físico e social; por meio dela, nos definimos socialmente e
344 organizamos nosso agir social. Como tal, a compreendo também como instrumento ideológico
345 tanto de poder e dominação como de emancipação social.

346 Para mim, ensino aprendizagem e formação docente em língua inglesa é uma atividade de
347 interação social, em meio físico ou virtual, que envolve construção de conhecimento,
348 primordialmente mediada pela linguagem, em que as subjetividades envolvidas se afetam
349 mutuamente e se transformam em suas maneiras de compreender e de agir. É
350 formalizada/institucionalizada nos estabelecimentos de ensino, mas passível de ocorrer
351 informalmente em quaisquer contextos sociais.

352 O ensino/aprendizagem de língua inglesa é um processo complexo de apropriação e
353 construção de sentidos linguístico-crítico-reflexivo de uma língua hegemônica imbuído de
354 valores socioeconômicos e culturais hegemônicos, com potencial para desenvolver
355 autoconsciência e promover emancipação e empoderamento para ação social. Entendo que
356 envolva, por parte do professor, sobretudo a criação de situações de uso que propiciem
357 construções linguístico-discursivas de sentido pelos alunos para que interajam, reflitam,
358 questionem, reavaliem suas ações de linguagem e seus valores e atitudes enquanto seres
359 humanos e sociais. Além disso, o contexto de formação de professores exige enfoque
360 metodológico, um direcionamento a aspectos teórico-metodológicos transdisciplinares,
361 aspectos pragmáticos relacionados a políticas educacionais vigentes e fatores psicossociais,
362 históricos, culturais e ideológicos envolvidos no ato de ensinar a língua inglesa. Acredito que
363 esse enfoque deva ser conduzido prioritariamente com base na imersão do licenciando em
364 contextos de prática de ensino supervisionadas/conduzidas por professores formadores
365 (ensino superior) e professores co-formadores (professores da rede pública de ensino) que
366 promovam desenvolvimento de autonomia e criticidade, sobretudo instigando o futuro
367 professor a problematizar/questionar e refletir sobre essas práticas de ensino e os resultados
368 delas, enquanto exercita a construção de suas próprias práticas; e, assim, desenvolver atitude
369 investigativa de professor pesquisador.

370 O currículo é um conjunto de experiências proporcionadas, previamente planejadas, com o
371 objetivo de orientar o aprendiz na tarefa de apropriar-se do conhecimento para a vida
372 profissional e (inter)pessoal. Para um curso de Letras Inglês, entendo que essas experiências
373 devam estar voltadas 1) ao uso constante da língua inglesa com propósitos significativos e
374 enriquecedores em relação às experiências linguísticas que os futuros professores já
375 possuem. 2) a realidades de ensino e aprendizagem que sirvam de plano de fundo para
376 problematizações, reflexões e relações com conceitos teóricos e metodológicos que
377 possibilitem ação sobre e retorno à prática para significação fundamentada dessas realidades,
378 sobretudo por meio de pesquisa.

379 **[Papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua]** No papel de
380 educadora e formadora de professores de língua inglesa, minhas ações e decisões são
381 essencialmente de ordem política e didático-pedagógicas. No papel de pesquisadora,
382 circunscrevo-me no âmbito de minhas ações e decisões didático-pedagógicas, visto que uso

383 a pesquisa como forma de refletir sobre e informar minha prática e, também nesse sentido,
 384 procuro orientar meus acadêmicos em seus trabalhos de pesquisa (iniciação científica,
 385 Trabalho de Conclusão de Curso) ou mesmo os mais voltados ao ensino, como estágio e
 386 Pibid.

387 Possibilidades e limites são definidos em linhas gerais por políticas externas (Leis e
 388 Resoluções) e internas (Regimento e Estatuto, Resoluções e Regulamentos). Além disso,
 389 considerando que trabalho diretamente com meus alunos, pessoas que normalmente me
 390 entendem como detentora do poder em sala de aula e organizadora de "conhecimento a ser
 391 transmitido", procuro avaliar minhas possibilidades e limites em termos éticos, de respeito aos
 392 alunos e construir conhecimento de seus valores, incentivando-os a tomarem atitude ativa de
 393 reponsabilidade partilhada pela construção de seus conhecimentos para a docência.
 394 Entretanto, minhas decisões e ações nem sempre me garantem esse poder de ação sobre os
 395 alunos, quer dizer, nem sempre sou bem-sucedida em meu agir pedagógico. E essa
 396 percepção me move a buscar refletir e reorganizar minha prática frequentemente. Sinto como
 397 se meu poder de ação de formação, no momento, estivesse limitado pelo distanciamento
 398 universidade-escola e por minhas dificuldades em me libertar do modelo tradicional no qual
 399 fui formada, repleto de dicotomias. Nesse sentido, apesar do meu empenho, entendo minhas
 400 ações pedagógicas, ainda, mais como reprodutoras que inovadoras.

401 Em meu agir institucional, ter participado na elaboração do projeto pedagógico do curso de
 402 Letras Inglês e de o ter coordenado em seus primeiros 3 anos de funcionamento, além do
 403 enriquecimento profissional por estar em uma posição que me proporcionou uma ótica do
 404 ambiente de formação sob a perspectiva sistêmica e organizacional do curso, aproximou-me
 405 das decisões e ações de planejamento e institucionalização da estrutura organizacional da
 406 universidade (que também iniciava suas ações de organização internas, por estar em seus
 407 primeiros anos "de vida"). Acho que o conhecimento de documentos reguladores, tramites
 408 burocráticos e estrutura organizacional e política nos proporciona maior mobilidade
 409 institucional e amplia nossas perspectivas de ação docente.

410 **[Imagem(ns) que represente(em) sua relação com contexto de trabalho nessa**
 411 **instituição]**



Conflituoso, mas em relativo
equilíbrio e aberto ao diálogo.

Inquietante, mas gratificante e
motivador.

Injusto, mas desafiador.

FONTE: <http://thatlastchance.tumblr.com/post/52028116177/balance-is-all-you-need>

412 **[Políticas que regulam a formação superior de professores de Letras]** Em primeiro lugar,
 413 entendo-as como necessárias, visto que estipulam parâmetros de ação que organizam o
 414 contexto educacional. Entretanto, tenho ressalvas. Políticas frequentemente refletem
 415 intenções que não realizáveis. A meu ver, as políticas educacionais, da forma como estão,
 416 representam fator central no distanciamento entre contexto de formação de professores (a
 417 universidade) e contexto de atuação (sobretudo a Educação Básica pública). A burocratização
 418 da escola pública e as condições de trabalho dos professores em serviço, dificultam
 419 sobremaneira o envolvimento mais efetivo desse professor como, por exemplo, co-formador
 420 na universidade. Por outro lado, as políticas no contexto de formação criaram uma cultura que
 421 dá opção para que o professor formador não se envolva com a formação propriamente dita,
 422 ou seja, o processo de ensino/aprendizagem e os contextos e realidades de atuação
 423 profissional.
 424

425 **[Curso de Letras Inglês na instituição em que atua]** Quando comecei a atuar na faculdade,
426 em 2008, soube que já havia intenção, por parte da maioria dos docentes de línguas da
427 instituição, embora remota, de que houvesse a oferta de Letras. A Licenciatura em Matemática
428 foi aprovada pela congregação em 2010 ou 2011, de forma inesperada e à contragosto dos
429 que, há mais tempo, esperavam pelo curso de Letras. Este ficara prometido para ser discutido
430 no ano seguinte. E, de fato, assim foi. O processo de constituição do curso de Letras Inglês
431 coincide com a mudança de status de nossa instituição: antes uma faculdade e, de 2013 em
432 diante, uma universidade multicampi, sendo que nossa instituição passa a ser um dos seus 7
433 *campi*. 2013 também foi o primeiro ano de funcionamento do curso, juntamente com mais 4
434 cursos de licenciatura no campus que, até então ofertava apenas bacharelados. A faculdade
435 que, até então, possuía tradição nas ciências econômicas, sobretudo em Administração,
436 Ciências Contábeis e Economia, expandia para a esfera educacional: eram cinco cursos de
437 licenciatura (Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol, Pedagogia e Licenciatura em
438 Matemática) que, mais tarde, viriam a compor o Centro de Ciências Humanas e da Educação
439 (CCHE) do campus de Apucarana da Unespar. Fui nomeada coordenadora e nos envolvemos
440 com a construção do Projeto Pedagógico. Recebemos um projeto de um curso de Letras
441 Inglês/Português que era ofertado em uma faculdade municipal que estava fechando as
442 portas e deveríamos adaptá-lo para que o curso fosse aberto em nossa instituição. Mas o
443 projeto passaria direto por nós (docentes de Letras) compondo o processo de trâmite com a
444 SETI para autorizar o curso. A justificativa é que não havia tempo. Foi uma briga para que
445 ganhássemos um breve período para revisa-lo e reunir justificativas legais pela habilitação
446 única em inglês. O projeto não ficou “a nossa cara”, digamos assim. Humanamente impossível
447 em poucos dias, mas conseguimos a habilitação única. O tempo escasso e minha pouca
448 experiência em currículo ou mesmo no magistério superior fez-me sentir pouco competente
449 em minha atuação no processo e insegurança para assumir a coordenação do curso. Mas
450 não vi razão para desistir, já que isso poderia inviabilizar a abertura do curso. Seguimos
451 adiante. Recebemos parecer favorável da perita, com ressalvas, sobretudo em termos de
452 necessidade de corpo docente efetivo. E o curso foi autorizado. Acho importante a abertura
453 do curso. Apesar dos trâmites políticos, consequências advindas do acordo feito entre Direção
454 da faculdade (então, ainda não se falava em universidade) e a SETI de que novos cursos não
455 onerariam o estado. Para estes documentou-se reaproveitamento de vagas extintas em
456 administração e comércio exterior. A necessidade de contratação de professores seria suprida
457 aos poucos, com futuras vacâncias (por aposentadorias, etc.). O futuro era incerto, já que
458 entre vacâncias, anuências, concurso e posse passam-se anos. Por um bom tempo, seríamos
459 2 efetivas de inglês: eu como (coordenadora) e Cora (afastada para doutoramento). Eu não
460 imaginava que ficaria mais de ano sem receber FG pelo cargo de coordenação, sem poder
461 reclamar, porque também havia assinado pela “não-oneração”. Mas o curso fora autorizado
462 e, de qualquer forma, queríamos ir em frente.

463 Em minha visão, a criação do curso foi particularmente marcante e, sem dúvida alguma,
464 positiva. Entre 2008 e 2012, atuava na IEES como docente de língua inglesa no curso de
465 Secretariado Executivo. Sentia dificuldade e certo desconforto um pouco pelas aulas (não
466 envolvia a formação de professores) e um pouco pela dificuldade em propor projetos de
467 pesquisa/extensão que conciliasse meus interesses de formação com os interesses e
468 afinidades dos acadêmicos de Secretariado. A oportunidade de voltar a atuar com formação
469 de professores me fez sentir mais à vontade e motivada, tanto para as aulas como para
470 pesquisa/extensão. Além disso, ter participado na elaboração do projeto pedagógico e de ter
471 coordenado o curso de Letras Inglês em seus primeiros 3 anos de funcionamento, além do
472 enriquecimento profissional por estar em uma posição que me proporcionou uma visão do
473 ambiente de formação sob a perspectiva sistêmica e organizacional do curso, aproximou-me
474 das decisões e ações de planejamento e institucionalização da estrutura organizacional da
475 universidade que também iniciava suas ações de organização internas.

476 Em sua atual configuração, vejo que o curso tem moldes tradicionalistas, exceto por ser oferta
477 de licenciatura única em língua inglesa, diferentemente dos outros campi da universidade que
478 também ofertam Letras integralizado de 4 a 7 anos, mas em licenciatura dupla (Português e
479 Inglês). Acredito que nossa luta pela oferta da licenciatura única tenha nos proporcionado

480 mais vantagem no tempo de formação dedicado à língua inglesa, embora nos custe maior
481 número de contratações de professores formadores em língua e literatura de língua inglesa.
482 Quanto aos demais aspectos de configuração do curso, creio que há muito por fazer em
483 termos de garantia de qualidade de formação do docente de língua inglesa. Sei que muitas
484 coisas fogem de nosso alcance, como abertura de vagas para contratação de docentes
485 efetivos e reformulações políticas que permitam estreitamento de relações e parcerias entre
486 universidade e escolas. Entretanto, muito está ao nosso alcance, por exemplo:

- 487 - o comprometimento pessoal com a formação;
- 488 - o exercício de criticidade e de criatividade ao implementar no curso direcionamentos
489 advindos de prescrições políticas;
- 490 - o exercício de criticidade e de criatividade ao estabelecer vínculos cada vez mais efetivos e
491 abalizados com o NRE e escolas;
- 492 - a busca por conhecimento mais aprofundado das realidades e desafios das escolas públicas
493 em nossa região;
- 494 - aprimoramento de nosso olhar crítico sobre a profissão docente, sobre o docente de língua
495 inglesa e sobre a língua inglesa propriamente (seu arcabouço sócio histórico cultural, sua
496 hegemonia política e econômica etc.);
- 497 - o exercício reflexivo e constante sobre o conceito de professor formador (poderia estar
498 formalmente organizado e institucionalizado em um grupo de trabalho permanente dos
499 docentes).

500 Por fim, entendo que o curso peca na oferta aos acadêmicos de uma realidade experienciada
501 em sala de aula como ponto de partida e que permeie toda a formação inicial. Não basta a
502 realidade escolar que frequentaram ao longo da vida sob a perspectiva de alunos, mas, no
503 momento da formação, entendo que precisam daquela a qual frequentarão desde então para
504 um processo de amadurecimento, participação e, destaque, de responsabilização. Essa
505 experiência precisaria cercar-se de conhecimentos e reflexões em políticas educacionais e
506 funcionamento da instituição escolar, para oportunizar formação de opinião circunstanciada
507 da realidade da escola, incitar questionamentos e problematizações sobre as práticas
508 escolares, bem como a realidade social da comunidade que a escola atende. Entendo que
509 esse caminho possibilitaria compreender melhor possibilidades de ação e limites do contexto
510 escolar público. Os conhecimentos em metodologias de ensino e metodologias de pesquisa
511 viriam como suporte a um segundo enfoque da experiência prática dos futuros professores,
512 desta vez, mais voltadas às questões de sala de aula, relação professor alunos e o processo
513 de ensino/aprendizagem (planejamento, ação, reflexão, avaliação, refacção). Entendo que a
514 formação distanciada da realidade escolar, sobretudo por parte do professor formador, que
515 aborda questões teóricas ou parte de experiências não vivenciadas e não problematizadas
516 pelos próprios acadêmicos, fica falha e abstrata. Defendo reflexão/teorização sobre ação.
517 Paralelamente, entendo ainda que necessitam de práticas linguísticas em língua inglesa por
518 meio de tópicos que propiciem aprendizagem contextualizada e crítico-reflexiva: a geopolítica
519 da língua inglesa; relações sociais históricas e culturais entre a língua inglesa e o português
520 do Brasil (ex. músicas e filmes em inglês que são populares no Brasil; tópicos e conteúdos
521 que são notícias abertas em língua inglesa na web); os usos da língua inglesa no Brasil; o
522 inglês acadêmico; aspectos da oralidade em inglês (história, cultura, usos no Brasil, fonética
523 e fonologia).

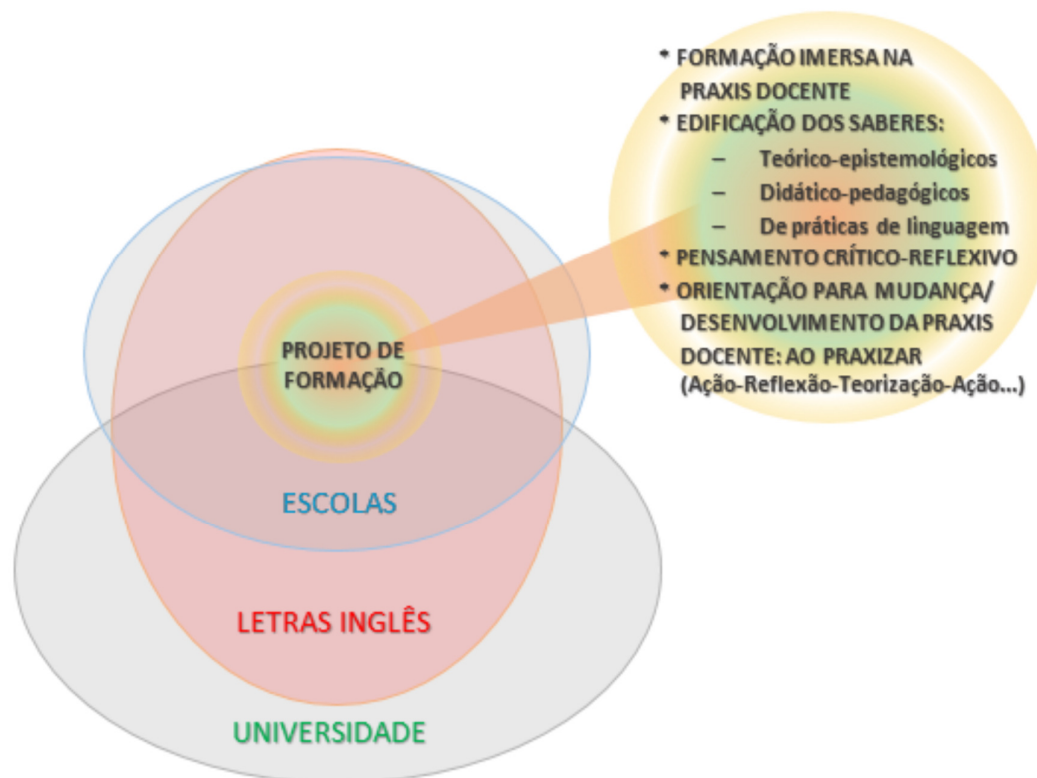
524 **[Perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que atua]** O curso de Letras
525 Inglês é ofertado no período noturno. A maioria dos acadêmicos são de cidades vizinhas e
526 trabalham durante o dia. Este fato dificulta a participação efetiva deles em atividades
527 acadêmicas ofertadas em contra turno. Por exemplo, orientações de TCC, estágio, Iniciação
528 Científica, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão coordenados pelos
529 professores. Com algumas exceções, são de baixo poder aquisitivo e, portanto, bastante
530 resistentes a adquirir material, sobretudo bibliográfico; recorrem frequentemente a fotocópias
531 ou arquivos digitais e mostram-se cada vez mais habituados a realizar as leituras
532 recomendadas na tela de seus computadores ou celulares. Em geral, os acadêmicos do curso
533 são egressos da rede pública e ingressam com defasagem em termos de leitura, produção
534 escrita e, principalmente em língua inglesa. Em suas atitudes, nota-se certa passividade em

535 relação ao processo de ensino/aprendizagem e assumem pouca responsabilidade nesse
536 processo.

537 **[Campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que**
538 **atua]** Quanto à realidade de atuação profissional, opto por me referir à rede pública estadual,
539 sobretudo por entendê-la como o principal campo profissional para coformação e atuação dos
540 futuros professores (haja vistas, ainda, o fato de instituições particulares e institutos de
541 idiomas não exigirem que seus professores de inglês sejam licenciados). Em Apucarana, são
542 instituições escolares públicas que atendem a maior parte das crianças das famílias com
543 menor poder aquisitivo no município. São 16 escolas estaduais de Educação Básica, 1 em
544 EJA, 1 colégio agrícola, 1 de educação no campo e 1 na modalidade de Educação Especial.
545 Conheci 6 delas, em especial, por meio de professores de inglês que intermediaram trabalhos
546 com Estágio Supervisionado ou que trabalharam comigo no Pibid de inglês. Foi um tempo
547 curto (2014 e 2015) e certamente insuficiente para descrever com maior propriedade sobre
548 as realidades particulares dessas escolas e suas problemáticas específicas. Ainda tenho um
549 longo percurso nesse sentido.

550 **[Reestruturação curricular em andamento na instituição]** Encaro esse processo de
551 reestruturação curricular que se instaura (o primeiro desde a criação do curso de Letras Inglês
552 – em 2013) como oportunidade para ampliar experiência reflexiva acerca de políticas
553 educacionais, políticas de formação docente e com questões de currículo. Tem gerado
554 discussões e trocas de experiências *intercampi*, em especial pelas realidades diversas e
555 particularidades de cada curso de Letras da instituição. Sobre expectativas, apesar da
556 sensação, durante os encontros de reestruturação com professores de Letras de outros
557 campi, de estarmos constantemente a buscar um modelo a seguir, e de estarmos tentando
558 nos encaixar a determinados modelos predefinidos por instâncias superiores, vislumbro
559 brechas para agir no sentido, por exemplo, de participar das discussões propiciadas por
560 ocasião do programa de reestruturação e pensar ações curriculares juntamente com o
561 colegiado de curso e, mais amplamente, junto ao GT de Letras da nossa instituição.

562 **[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto**
563 **de formação de professores]**



565 **RESPOSTAS POR ESCRITO AO MEMORIAL: EMMA (Em setembro de 2016)**

566 **[Formação acadêmico-profissional]** Pontos positivos: 1) iniciar a formação continuada
567 cedo, logo após finalizar a graduação. Me proporcionou avanços rápidos em minha carreira,
568 experiências valiosas e introdução ao mundo da pesquisa; 2) Bons professores tanto na
569 formação inicial quanto continuada; 3) Oportunidade de participar de projeto de pesquisa; 4)
570 Trabalhar durante a graduação. Muitas pessoas consideram este um ponto negativo, mas eu
571 acredito que, para mim, foi positivo pelo fato de ter me fornecido experiências de sala de aula
572 enriquecedoras, além de muita confiança para atuar em outros meios. Por exemplo, quando
573 iniciei o estágio obrigatório, percebi maior facilidade, pois eu já estava inserida em escolas de
574 idiomas;

575 5) Bolsa de estudos durante a formação continuada. Pude me dedicar aos estudos, tendo
576 maior tempo livre para desenvolver a pesquisa.

577 Pontos negativos: 1) falta de incentivos, tais como: bolsas de graduação ou iniciação científica
578 (eram raras durante minha graduação), PIBID (que ainda não existia na minha época), bolsas
579 por participação em projetos, etc.; 2) Trabalhar durante a formação continuada (mestrado e
580 doutorado). No início do doutorado foi bem difícil, pois eu tinha créditos a cumprir, muita coisa
581 pra ler e aprender e ainda tinha que dar aulas no restante da semana. Foi muito cansativo. Já
582 no final do doutorado a história se repetiu. Comecei a dar aulas no ensino superior, e, por esta
583 ser uma experiência nova, precisei me organizar para dar conta de tudo, uma vez que planejar
584 as aulas foi bastante desafiador no início. Me vi sem tempo para terminar a tese e achei,
585 muitas vezes, que não daria conta; 3) Muitas vezes, a pouca idade me fez ser reprovada ou
586 perder pontos em testes seletivos. Quando o currículo era determinante para a aprovação ou
587 convocações, me senti prejudicada. Competir com pessoas mais velhas e com muitas
588 experiências acadêmicas fez eu me sentir injustiçada; 4) falta de iniciação à pesquisa na
589 formação inicial. Como não tive que realizar uma pesquisa para trabalho de conclusão de
590 curso, eu sabia pouco sobre como conduzir uma pesquisa ou até mesmo quais eram os tipos
591 de pesquisa em Letras, em Linguística Aplicada, etc. Tive que aprender tudo no mestrado.
592 Talvez a falta do TCC não tenha despertado em outros colegas o interesse pela área
593 acadêmica, por isso, considero isto um ponto negativo em minha formação.

594 **[Experiência profissional]** Comecei a dar aulas aos 17 anos em institutos de idiomas, o que
595 me proporcionou muitas experiências valiosas, tais como: saber lidar com crianças e
596 adolescentes, melhorar o meu contato com o idioma, aprender a dar aulas, etc. Fiquei um ano
597 e meio em uma escola, depois mais cinco anos em outra até que entrei no mestrado e a escola
598 foi vendida para outra pessoa, por isso, preferi me desligar da empresa. Ao iniciar o mestrado,
599 não tive bolsa e comecei a dar aulas em outra escola de idiomas, duas vezes por semana.
600 Isso me prejudicava um pouco, pois eu não tinha muito tempo para ler os textos das
601 disciplinas. Sai dessa escola, que era em Londrina, para dar aulas em outra, na minha cidade
602 e mais próximo da minha casa, com horários mais flexíveis. Consegui uma bolsa apenas 9
603 meses antes de defender a dissertação e me desliguei da escola.

604 Após o mestrado, decidi focar no trabalho e, durante 2 anos, dei aulas de inglês para crianças
605 em uma escola particular de Londrina e também para o ensino fundamental 2 em uma escola
606 particular de minha cidade. A semana era cheia e muito corrida, mas eu adorava.

607 Depois desses dois anos, senti a necessidade de voltar a estudar e me inscrevi para a prova
608 do doutorado, na qual fui aprovada. Durante o doutorado, e até mesmo no mestrado prestei
609 alguns processos seletivos para trabalhar no ensino superior, o que sempre foi meu objetivo.
610 Contudo, não conseguia ser aprovada. Muitos motivos me veem a cabeça: a pouca idade, a
611 falta de experiência prévia em tal contexto, a competição acirrada, etc. Porém, em 2013 fui
612 aprovada em terceiro lugar em um concurso público para professor universitário. Apenas o
613 primeiro candidato seria convocado, mas, o mesmo não assumiu sua vaga, e, além disso,
614 mais uma vaga foi aberta, fazendo com que eu fosse chamada.

615 Atualmente, dou aula neste contexto e me sinto realizada profissionalmente. Com muitos
616 medos ainda, é claro. Mas muito feliz.

617 **[Concepções]** Linguagem para mim é mais do que um meio de comunicação, é uma
618 ferramenta de poder, de dissipação de ideologias, de manutenção de relações de poder, um
619 instrumento de inclusão e exclusão. Ela é capaz de empoderar, de manter ou modificar

620 situações. Entendo linguagem segundo às concepções de Fairlough (2001) que a defende
 621 como uma forma de prática social que implica em: 1) que a linguagem é parte de uma
 622 sociedade e não de alguém externo a isso; 2) que a linguagem é um processo social; 3) que
 623 a linguagem é um processo socialmente condicionado, condicionado pelas outras partes da
 624 sociedade⁴⁴.

625 Ensino e aprendizagem, para mim, é uma ação de mão dupla, não ensinamos e não
 626 aprendemos sozinhos. Além disso, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos e vice-
 627 versa. Em especial no campo da formação de professores acredito que essa relação deva ser
 628 uma constante troca, pois experiências precisam ser compartilhadas, pois não ensinamos
 629 apenas a língua inglesa, o conteúdo de diferentes disciplinas, mas também como ser
 630 professor, como ensinar e como aprender com seus alunos. O mais importante, para mim, é
 631 fazer esse ensino e aprendizagem de forma ética e competente, para que, quando seus
 632 alunos forem futuros professores, lembre-se de seus ensinamentos, das conversas, das
 633 trocas.

634 O currículo é o documento pelo qual nos guiamos, com o qual interagimos e nos voltamos
 635 durante todo nosso percurso profissional. Na formação, ele deve refletir as ideias e as
 636 concepções do curso, assim como proporcionar um ensino significativo e atualizado. Ao
 637 mesmo tempo, ele não pode nos engessar como professores ou alunos. Ele deve permitir
 638 mudanças, atualizações e adaptações.

639 **[Papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua]**

640 Como professora, coordenadora e orientadora de TCC:

641 a) Possibilidade de interagir com os alunos, de compartilhar e trocar conhecimentos. Sinto-
 642 me limitada no sentido de não ter tantas trocas entre as disciplinas. Estamos tentando
 643 melhorar isso, mas ainda não alcançamos o necessário. Quanto à orientação de TCC,
 644 considero uma grande oportunidade de compartilhar minhas experiências na realização de
 645 pesquisas com meus alunos, pois eu não tive este ensino em minha graduação;

646 b) possibilidade de agir criticamente, de incentivar meus alunos a serem pessoas mais críticas
 647 e humanas, a terem sensibilidade quanto à situação de seus futuros alunos, a buscarem
 648 conhecimento a todo momento;

649 c) decisões burocráticas, muitas vezes unilaterais, que considero necessárias. Em outros
 650 momentos, penso que algumas decisões poderiam ser tomadas em conjunto com os alunos.
 651 Tento fazer isso quanto às datas de avaliações e seus métodos, mas nem sempre é possível.
 652 Negociar é preciso, mas também é muito difícil, pois muitos alunos não veem as necessidades
 653 dos professores, apenas as deles;

654 d) relações com os alunos em sala de aula, nas orientações de TCC, em eventos e com os
 655 outros docentes durante reuniões, em momentos de lazer, de trabalho e entre as aulas. Tais
 656 relações interpessoais são sempre enriquecedoras.

657 **[Imagem(ns) que represente(em) sua relação com contexto de trabalho nessa** 658 **instituição]**



659

⁴⁴ Quando da fase de geração de dados, as respostas ao memorial foram devolvidas às participantes para eventuais modificações. Os excertos em destaque foram acréscimos realizados pela participante e os tachados, são exclusões.

660 **[Políticas que regulam a formação superior de professores de Letras]** Confesso que não
661 estou completamente atualizada sobre as políticas atuais. Sinto dificuldade em entender
662 algumas políticas de educação. Acredito que as políticas que regulam a formação superior
663 de professores de Letras vêm procurando, nos últimos anos, desenvolver maior competência
664 na área de exercício do futuro professor. A regulamentação de cursos de licenciatura única é
665 um exemplo dessas tentativas, assim como o aumento da carga horária de estágios, a
666 inclusão de uma parcela de atividades práticas em cada disciplina, etc. Entretanto, ao mesmo
667 tempo que exigem mais aprimoramento do futuro professor e, ao mesmo tempo, exigem
668 mudanças do corpo docente e na estruturação do curso, essas mesmas políticas travam
669 algumas de nossas ideias, uma vez que faltam docentes efetivos, faltam concursos, medidas
670 internas impedem a participação de professores colaboradores empenhados em tarefas além
671 da sala de aula, os sistemas são estanques, entre outros.

672 **[Curso de Letras Inglês na instituição em que atua]** Da maneira como nosso curso está
673 estruturado vejo grande oportunidade para os alunos aprimorarem seus conhecimentos em
674 língua inglesa e em como se tornarem professores da mesma. Contudo, ainda sinto que os
675 alunos não saem totalmente preparados para ensinar o idioma, pois a maioria precisa procurar
676 um curso de idiomas fora da universidade. Nossa carga horária não permite uma formação
677 total para o ensino do idioma. Ao mesmo tempo que vejo isso como um problema, também
678 entendo que o aluno tem que se conscientizar de sua parcela de autonomia e empenho
679 durante o curso, procurando por meios adicionais de melhorar seu conhecimento do idioma,
680 pois, infelizmente, não temos tempo e nem espaço suficiente na grade curricular para mais
681 disciplinas de ensino da língua. Acredito também que as políticas atuais ainda estão voltadas
682 para a formação de um professor estanque, que não dialoga com outras disciplinas. Apesar
683 da interdisciplinaridade estar contida nos documentos oficiais para o ensino de LEs, não é isto
684 que acontece.

685 Certa vez, uma pesquisa rápida entre meus alunos de 2º ano e a maioria deles expressou
686 interesse em ensinar apenas a Língua inglesa, não tendo interesse em cursar uma licenciatura
687 dupla, o que mostra que nossos discentes estão sendo beneficiados pela licenciatura única.
688 Acredito ainda que necessitamos modificar nossa grade curricular, como vem acontecendo
689 com o programa de reestruturação dos cursos de graduação promovido pela nossa instituição.
690 Penso ser necessária a inclusão de disciplinas que ensinem nossos alunos a linguagem
691 acadêmica: **trabalhem de maneira interdisciplinar, desenvolvendo projetos, fornecendo**
692 **oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico em língua inglesa.**

693 **[Perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que atua]** Nossos alunos vem
694 da escola pública com grande déficit de letramento, tendo dificuldade para interpretar textos
695 simples, para se expressar, escrever, etc. Muitos deles trabalham o dia todo e frequentam a
696 faculdade no período noturno, com grande dificuldade de locomoção, pois muitos moram em
697 outras cidades e dependem do transporte público ou precisam pagar pelo transporte que
698 demora para chegar na instituição e para deixá-los em suas casas. Todos esses fatores
699 podem dificultar a aprendizagem de nossos alunos, porém, aqueles que estão realmente
700 interessados não veem isto como empecilho. Alguns de nossos alunos já dão aulas e
701 possuem alguma experiência lecionando. É ótimo poder trocar experiências com eles.

702 **[Campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que**
703 **atua]** Acredito que o campo da região de Apucarana é propício para a atuação de nossos
704 futuros professores, pois alguns deles me reportaram que em suas cidades há falta de
705 professores de inglês. Além disso, Apucarana possui muitas escolas públicas, particulares e
706 institutos de idiomas, o que facilita a entrada no mercado de trabalho. O município conta
707 também com projeto para ensino de inglês para crianças nas escolas públicas e necessita de
708 profissionais capacitados para exercer tal função. Espero que nossos estudantes sejam
709 facilmente empregados após o término do curso.

710 **[Reestruturação curricular em andamento na instituição]** Não vou negar que ainda tenho
711 dúvidas sobre o propósito de tal reestruturação. Não gostaria que esta fosse uma maneira de
712 deixar todos os cursos iguais, pois temos peculiaridades de cada campus que devem ser
713 respeitadas. Tenho expectativas que os cursos tenham currículos mais abrangentes e
714 humanos, com possibilidades para a formação cidadã crítica e ética. Que possamos oferecer

715 mais informação a nossos alunos sobre as tantas possibilidades que o curso de Letras Inglês
 716 nos oportuniza para que cada aluno possa encontrar seu lugar como professor e
 717 desempenhar sua profissão com realização pessoal. Por isso, gostaria que incluíssemos
 718 disciplinas (especiais ou obrigatórias) ou abordássemos mais os temas sobre inglês para
 719 crianças, de pesquisa acadêmica, de inglês instrumental, etc, ao invés de ficarmos focados,
 720 muitas vezes, em apenas uma abordagem, em apenas um caminho.
 721 **[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto**
 722 **de formação de professores]**



723

724 **RESPOSTAS POR ESCRITO AO MEMORIAL: FAYE (Em setembro de 2016)**725 **[Formação acadêmico-profissional]** Graduação em Letras, com habilitação dupla
 726 Português e Inglês, na Universidade Estadual de Maringá - UEM, 1993 a 1997.727 Pontos positivos: A grade curricular foi abrangente, tanto para o Português quanto para o
 728 Inglês. Os docentes do curso, da área de língua inglesa, tinham uma formação sólida, com
 729 pós-graduações e projetos de pesquisa e de extensão em andamento.730 Pontos negativos: A grade curricular era fragmentada em disciplinas para ambas as
 731 habilitações. Não havia um componente prático nas disciplinas de língua inglesa, eram
 732 trabalhadas perspectivas teóricas de ensino e não de como desenvolvê-las ou aplicá-las em
 733 contexto (reais) de ensino e aprendizagem. Os estágios se restringiam somente aos dois anos
 734 finais do curso de duração de 5 anos.735 **[Experiência profissional]** Iniciei na docência em língua inglesa como estagiária em um
 736 projeto de extensão universitária de alfabetização de adultos na UEM, em 1994. Com essa
 737 experiência inicial, pude perceber vocação e aptidão para o ensino de línguas, mediante as
 738 respostas positivas dos alunos alfabetizando quanto ao meu trabalho no ensino.739 Após essa experiência, iniciei na docência em institutos de idiomas e trabalhei em diferentes
 740 escolas até o ano de 2000 na cidade de Maringá. Durante todo esse período, desenvolvi
 741 conhecimentos como instrutora, professora, coordenadora no ensino de línguas.742 A partir de 1998 iniciei a docência no âmbito universitário, como professora colaboradora na
 743 UEM, no curso de Letras Português/Inglês. Ministrei disciplinas de língua e de prática de
 744 ensino (estágio). Trabalhei colaborativamente com docentes efetivos e isso contribuiu muito
 745 para o meu desenvolvimento profissional no âmbito universitário. Trabalhei nesta instituição
 746 por mais duas vezes como colaboradora, também, no curso de Secretariado Executivo
 747 Trilíngue.748 De 2004 em diante, fui docente de disciplinas de língua inglesa em instituições de nível
 749 superior privadas. Aprendi, então, outras perspectivas de ensino, mais focadas no executar e
 750 no cumprir metas exigidas pelas instituições e pelos alunos (clientes).751 Em 2008 fui docente temporária na UTFPR, campus de Londrina. Ministrei disciplinas de
 752 Português e de Inglês em cursos de graduação, tecnológico e Ensino Médio Técnico. Esta foi
 753 uma experiência bastante ampla nas áreas das tecnologias e em diferentes níveis de
 754 formação, com o ensino focado na instrumentalização dos alunos.755 Desde setembro de 2015, estou como docente efetiva (em estágio probatório) no curso de
 756 Letras, habilitação única em Língua Inglesa. Atuo nas disciplinas de formação de professor,
 757 com foco nas metodologias de ensino e nos estágios obrigatórios. Desde então, tem sido uma
 758 experiência bastante enriquecedora, por poder conhecer a realidade de um curso de
 759 habilitação única e desenvolver-me como professora formadora e estar envolvida com o
 760 âmbito escolar e professores da Educação Básica. Ademais, a oportunidade de desenvolver

761 projetos de pesquisa e de extensão é única neste espaço e me dá ânimo e mais sabedoria
762 para poder contribuir com a formação inicial de professores.

763 Em relação a pontos negativos de minha experiência profissional, poderia destacar apenas
764 as oportunidades de trabalho que tive que foram, de certa forma, frustrantes, mas não menos
765 enriquecedoras, em IES privadas, as quais instrumentalizam seus alunos para o mundo do
766 trabalho, e, infelizmente, não os conscientizam para a humanização do trabalho.

767 **[Concepções]** Os pressupostos contemporâneos pós-estruturalistas, norteadores da
768 concepção de linguagem, concebem, ao meu ver, a linguagem como hoje a vivemos e
769 vivenciamos em sociedade: a língua como prática social e o discurso gerado a partir dessa
770 prática como enunciador do pensamento, das negociações e da atividade humana em
771 comunidades sociais de uso.

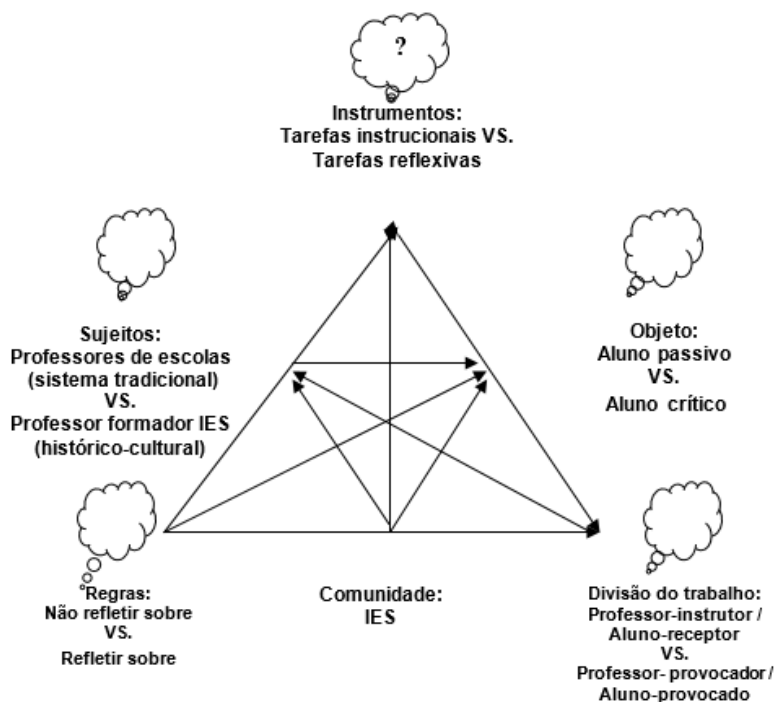
772 O ensino compreende a aprendizagem do aluno de línguas considerando-o como um sujeito
773 sócio-histórico (possuidor de uma linguagem, cultura e experiência de vida). À luz da
774 perspectiva crítico-reflexiva, o processo de ensinar compreende um ciclo reflexivo em que o
775 professor investiga sua própria prática de ensino por meio de observação e reflexão na ação
776 a fim de transformá-la. O professor estabelece um foco de pesquisa, revê erros e acertos da
777 sua prática que levam ou não à real aprendizagem do aluno. Re-estabelece a sua prática a
778 partir de novas ações engendradas sob um outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem. A
779 aprendizagem decorre da ativação de processos mentais, sensoriais e intelectuais do aluno.
780 Na concepção histórico-cultural, a centralidade da educação está na aprendizagem do aluno.
781 No desenvolvimento dos processos mentais superiores (percepção, memória, atenção) que
782 envolvem os processos de assimilação de conteúdos e de produção de conhecimento.

783 A concepção de currículo, à qual me filio é a visão do currículo crítico pós-moderno (Tomaz
784 Tadeu da Silva, 2001): “o pensar no porquê e para quê formar o indivíduo”, não apenas no
785 como e em metodologias de ensino e em fragmentos de conteúdo. Esses pressupostos
786 precisam estar contemplados em um currículo de formação para o ensino de línguas que
787 busque a humanização do indivíduo que ensina e que aprende, não apenas a sua
788 instrumentalização para o trabalho.

789 **[Papel(eis) que desempenha no contexto profissional em que atua]** Na IES em que atuo
790 como professora formadora em língua inglesa, entendo que passamos por limitações, mas
791 muitas possibilidades para superar as mesmas. As instalações e estrutura física do curso
792 ainda são ineficientes, dada à recente implantação do curso na IES e nas próprias condições
793 financeiras da IES pública estadual no Paraná. No entanto, entendo que o trabalho de
794 formação independe necessariamente disso. Pelas decisões que são tomadas em conjunto e
795 pelo colegiado, fortalecemos ações e o poder destas [ações] mediante as limitações
796 enfrentadas. Me enquadro nesse colegiado e parto das decisões em conjunto e das ações
797 que preciso desenvolver como professora e coordenadora de estágio (2016-2017), seja juntos
798 aos estagiários, seja junto às escolas que nos proporcionam o campos de estágio e de
799 intervenção.

800 **[Imagem(ns) que represente(em) sua relação com contexto de trabalho nessa**
801 **instituição]**

802 Figura analítica, extraída de artigo de própria autoria, que representa o meu papel de
803 professora formadora na IES em que atuo, em consonância com o PPP do curso de
804 graduação desta:



805

806

807 **[Políticas que regulam a formação superior de professores de Letras]** No meu entender,
808 as políticas primam muito por competências e habilidades necessárias ao professor de línguas
809 para a sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, não enfatizam ou procuram
810 fortalecer um elo contundente entre a formação profissional e a formação humana do futuro
811 professor de línguas.

811

812 **[Curso de Letras Inglês na instituição em que atua]** Por se tratar de habilitação única em
813 língua estrangeira (Inglês) considero o currículo vigente bastante abrangente (positivo), mas
814 carece de componentes práticos docentes desde os anos iniciais; disciplinas que norteiem
815 outras atuações do futuro professor de línguas.

815

816 **[Perfil geral dos acadêmicos do curso de Letras Inglês em que atua]** Em geral, os alunos
817 ingressantes trabalham em período integral para o seu sustento; com diferentes níveis de
818 conhecimento de língua; apresentam diferentes graus de dificuldade de aprendizagem da
819 língua; almejam um aprimoramento das suas competências linguístico-comunicativas de
820 modo que essas habilidades contribuam para a sua formação acadêmico-profissional e, por
821 isso, ingressam no curso.

821

822 **[Campo de atuação dos futuros profissionais de Letras Inglês da instituição em que
823 atua]** Como professora atuante na formação por meio da coordenação e supervisão do
824 estágio escolar, na região de Apucarana, percebo que nossos acadêmicos, quando nos
825 estágios finais do curso, buscam diferentes possibilidades e locais de inserção no mercado
826 de trabalho. As seleções para professor PSS de língua inglesa, para a prefeitura e estado,
827 são as maiores procuras pelos nossos alunos formandos. Alguns, já ingressam nessas
828 instâncias públicas antes do término do curso; outros dão continuidade às suas atuações em
829 institutos de idiomas na cidade e região.

829

830 **[Reestruturação curricular em andamento na instituição]** Compreendo que a IES,
831 UNESPAR, está passando por um processo geral de (re)estruturação curricular, pedagógica,
832 entre ensino, pesquisa e extensão dada à sua recente implantação no estado do Paraná como
833 uma universidade multicampi. Portanto, é uma reestruturação eminentemente necessária e
834 que, deverá respeitar as especificidades de cada curso e sua região no estado. Acredito que
835 essas novas mudanças e diretrizes nortearão o curso de Letras Inglês de modo objetivo,
836 abrangendo questões micro (específicos do campus, do perfil do nosso aluno, da formação
dos nossos professores atuantes etc.) e macro (da universidade como um todo e do estado).

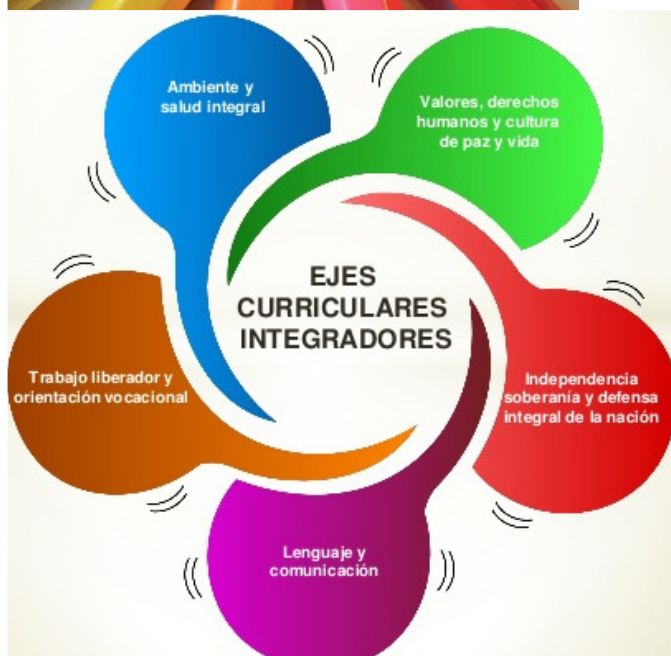
837 [Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto
838 de formação de professores]



839



840



841

842 **DISCUSSÃO ENTRE AS PARTICIPANTES: EPISÓDIO 1 (26 out., 2017)**

843 DELLA: [...] Ok. Então a gente vai dar início a essa sessão de discussão para gerar dados
844 para a minha pesquisa de doutorado: "Concepções Curriculares para Formação Superior de
845 Professores de Inglês". Eu coloquei como tópico hoje três itens. Então primeiro nós vamos
846 falar rapidamente das perguntas de pesquisa, o que cada um teria para colocar. Depois as

847 imagens que vocês selecionaram para o memorial, cada um fala um pouquinho sobre cada
848 imagem que escolheu. E, aproveitando ainda, nesse item dois, vocês vão entender um
849 pouquinho melhor sobre esse instrumento que eu optei por utilizar – que é a geração de
850 imagens – naquele texto que eu passei do Mannay. Na verdade é uma autora. Ela fala sobre
851 pesquisa construcionista social e a importância da gente gerar imagens e deixar que os
852 participantes verbalizem sobre as imagens que escolheram, que vai falar da importância e o
853 tipo de dados que podem gerar, e contribuições. Então a gente pode conversar sobre isso daí
854 no próximo grupo. E, por fim, sobre as respostas geradas por escrito, se há reformulações ou
855 não, se há algum comentário. Ok?

856 FAYE: Uhum.

857 DELLA: Então, tá. Então podemos começar. A primeira pergunta é: Que visões, conceitos ou
858 concepções nós expressamos sobre o processo de constituição e atual configuração do curso
859 de Letras-Inglês, e sobre o processo de reestruturação curricular? Então uma coisa interligada
860 na outra, não é? Na verdade, o contexto de pesquisa é o [...] nosso programa de
861 reestruturação e eu acho que para começar a reestruturação a gente tem que rever a atual
862 configuração do nosso curso. Então alguém gostaria de começar a falar? Se vocês quiserem
863 que eu comece...

864 CORA: Sobre o processo de reestruturação curricular, embora em termos de UNESPAR
865 (Universidade Estadual do Paraná) às vezes a gente critique que não ocorreu talvez da forma
866 como a gente gostaria, por a gente ser multicampi, eu acredito que as propostas tenham feito
867 o corpo docente se reunir e discutir a respeito. Mesmo que antes disso, um ano antes dessa...
868 [...] Aliás, começou junto, não é? Nós estávamos passando pelo reconhecimento do curso e
869 já quando iríamos receber a perita, eu acredito que a gente já tinha voltado o olhar para a
870 matriz curricular, para a estrutura toda do nosso curso e já detectado falhas. Ao longo, eu
871 acho, ao longo... não só por conta da vinda da perita, mas à medida que a gente ia ministrando
872 as disciplinas, como era a primeira vez que o curso estava acontecendo...

873 EMMA: Formando a primeira turma.

874 CORA: Isso, formando a primeira turma... A gente já ia olhando para aquilo. “Olha, realmente
875 isso aqui tem que ser mudado”. Ou por conta de posicionamento dos alunos ou o nosso
876 mesmo, não é? “Isso aqui não está funcionando”, não é?

877 FAYE: Não está articulado.

878 CORA: é. “Mas a gente não pode mudar agora” até a gente comentava, não é? A gente tem
879 que passar pelo reconhecimento do curso para fazer isso. Então, por um lado, se o processo
880 de reestruturação proposto pela UNESPAR fez com que cumpríssemos a agenda, eu acho
881 que esse processo não se deu – pelo menos dentro do nosso corpo docente aqui – só por
882 conta disso. Talvez ele tenha...

883 EMMA: Ele tenha nos forçado, não é?

884 CORA: Tenha colocado prazos para que determinadas coisas fossem acontecendo e a gente
885 tivesse também essa [...] conversa com membros dos outros campi, que ofertam o curso e
886 visto os pontos positivos e negativos, principalmente porque a nossa licenciatura é única, não
887 é? Mas, enfim, eu acho que esse pensar o curso nos faz crescer enquanto formadores [...].

888 FAYE: O curso [...] é recente, não é? Ele foi criado em dois mil e treze (2013). E quando pela
889 primeira vez tive acesso ao projeto pedagógico do curso, e conversando com a coordenadora
890 anterior quando eu assumi aqui, da forma como esse PPC (Projeto Pedagógico de Curso) foi
891 de fato elaborado, me parece que foi feito um levantamento de grades curriculares de demais
892 cursos e houve ali a interferência, a intervenção da Pedagogia, não é? O professor [nome de
893 pessoa omitido] também parece que participou. E eu acho que, claro, aquele momento,
894 aquelas condições objetivas, vamos dizer assim, que a instituição apresentava para configurar
895 um curso que estava surgindo, se formando, é óbvio que iria pegar referências ou se espelhar
896 em cursos que já estavam em curso, não é? E aí, desta forma, eu não via uma identidade
897 própria do curso aqui. E aí eu concordo com a Cora que, ainda que {houvesse} todo um
898 processo de reestruturação curricular, por conta de ser uma universidade multicampi, eu acho
899 que agora, olhando para essa matriz curricular atual, a gente pode configurar ou constituir
900 uma identidade própria do curso de Letras-Inglês da UNESPAR do Campus de [nome de
901 cidade omitido]. Ainda que ela esteja atrelada ou articulada com os outros campi. Mas nós

902 teremos uma [...] identidade própria. E eu já ouvi isso dos alunos também. Essa reestruturação
 903 [...] é bem-vinda porque ela vai [...] marcar a que veio, quais são os pressupostos teóricos,
 904 metodológicos de formação, que professor o campus de [nome de cidade omitido] quer, de
 905 fato, formar. E, como a Cora também disse, nessa revisão da grade curricular ou rediscussão
 906 e nova constituição ou reconstituição de um curso, a gente consegue trazer para as
 907 necessidades locais também, não é? Porque talvez na primeira constituição da grade, não
 908 conseguiu se pensar a fundo, dado o tempo curto, que tinha que encaminhar lá para o MEC
 909 (Ministério da Educação) e para a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
 910 Nível Superior) e tudo mais. Agora a gente consegue pensar melhor em quem é o nosso
 911 aluno, qual é o...

912 EMMA: Acho que não dava para saber.

913 FAYE: ...Quem é o [...] ingressante e qual egresso nós queremos ter, não é? Dadas as
 914 condições objetivas da instituição e dos alunos. E o corpo docente que nós temos hoje
 915 também, que vai interferir... não é?

916 CORA: Que não havia na época, não é? Até para ter essas discussões.

917 FAYE: ...Exatamente, significativamente nas condições subjetivas que é a formação que os
 918 docentes têm hoje, o quadro de efetivos, que até então não tinha, não é, Della?

919 DELLA: Uhum.

920 FAYE: Acho que era só você. Desculpe-me, a Cora, mas estava afastada também.

921 DELLA: É. Vocês duas entraram foi em dois mil e quatorze (2014) ou dois mil e quinze (2015)?

922 EMMA: Dois mil e quinze (2015).

923 FAYE: Dois mil e quinze (2015).

924 DELLA: [...] Antes você estava como colaboradora, não é?

925 EMMA: Sim. Eu fiquei três meses como colaboradora. Eu concordo com o que a Cora e a
 926 Faye falaram, porque eu imagino como tenha sido esse processo de criação do curso para
 927 quem estava aqui antes da gente, não é? Sem saber que aluno que ia entrar, que professores
 928 iam trabalhar com vocês, como que se cria um curso. Deve ser muito difícil pensar nesse
 929 projeto. E a gente acaba trazendo as nossas experiências, os cursos que vocês cursaram –
 930 tanto de graduação, quanto de pós – para essa graduação. E hoje a gente consegue ver o
 931 que deu certo, o que deu errado, que tipo de aluno que a gente tem, por que muitos alunos
 932 desistiram, o que aconteceu, não é? Qual é [...] essa evasão, por que a gente tem essa
 933 evasão, quais são os índices de evasão do nosso curso e quais os porquês dessa evasão,
 934 não é? Tem até um aluno querendo fazer TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) sobre isso
 935 e eu acho que vai ajudar a gente daqui para frente.

936 FAYE: O [nome de aluno omitido], não é?

937 EMMA: É.

938 FAYE: É, ele comentou comigo.

939 EMMA: E, também, quantos alunos chegam a se formar, o que eles estão achando do curso.
 940 Também tem um TCC sobre isso, não é? Qual [...] era a expectativa no começo e
 941 {quanto ao} aluno do quarto ano, que está se formando, [...] qual a conclusão a que ele chegou
 942 após chegar o fim do curso. Enfim, o processo de reestruturação, eu estava até lendo as
 943 minhas respostas {e} acho que no começo a gente estava com um pouco de medo do que
 944 seria, se a gente teria que virar uma licenciatura dupla – porque os outros campi eram
 945 licenciatura dupla – esse medo de perder nossa identidade porque, querendo ou não, isso era
 946 só nosso, não é? Ou se eles iam ter que virar licenciatura única... E a gente estava com um
 947 pouco de medo. E as coisas vinham bem demandadas, não é? “Leia esse texto”, “faça isso”...
 948 A gente sentia um pouco sem voz nesse começo, não é? De “leia esse texto”, “faça isso”,
 949 “venha àquela palestra”... Mas se não for assim, a coisa não acontece, porque se a gente for
 950 pensar em discutir um texto... “Eu vou trazer um, você vai trazer outro, ela vai trazer outro e
 951 aí [...] cada um vai trazer a sua percepção”, não é? Realmente acho que, às vezes, as coisas
 952 têm que ser assim unilaterais, porque senão não dá certo.

953 FAYE: De cima para baixo primeiro, para depois...

954 EMMA: De cima para baixo... é. Para depois a gente começar a querer dizer “não, não
 955 gostamos desse texto, queremos outro, vamos discutir outra proposta”. Mas como a Cora,
 956 hoje me sinto melhor em relação a essa reestruturação porque acabou que cada curso ficou

957 com a sua identidade, a gente está criando, vendo o que deu errado nessas coisas de aula.
 958 “Que disciplina você dá?”, “o que você está dando nessa disciplina?”, [...] “cada um dá uma
 959 coisa, vamos separar certinho para o aluno não ficar [...] com conteúdo repetido ou com lacuna
 960 de conteúdo”. Enfim, a gente está vendo o que está dando certo, o que está dando errado, o
 961 que está faltando, as novas tendências que a gente quer inserir no curso, coisas que talvez
 962 antes não {estivessem} tão...
 963 DELLA: Eu acho que isso é um ponto bom, na minha opinião, porque nós não somos em
 964 tantos efetivos, não é?
 965 EMMA: É.
 966 DELLA- É ruim porque não temos o suficiente, não é? Eu sei que é um sacrifício a gente ter
 967 que liberar alguém para uma pós-graduação, mas ao mesmo tempo, como nós temos
 968 perspectivas mais ou menos parecidas, eu acho que a gente se articula bem. E, como você
 969 tocou na questão da reformulação das perguntas, eu até acho importante lembrar que no
 970 começo do curso eu até disse, {nas minhas respostas, que eu achava que as reuniões de
 971 colegiado eram muito burocráticas} para atender demandas ou para cumprir agenda, como a
 972 Cora colocou, [...] e que as demandas dos nossos alunos e da nossa realidade de ensino-
 973 aprendizagem acabavam ficando em conversas informais. Então isso é o que eu coloquei nas
 974 minhas respostas, mas eu não estava me referindo ao momento atual. Eu achei importante
 975 reformular esse trecho porque eu sentia isso enquanto eu coordenava o curso. Que [...] era
 976 tanta burocracia, porque não era só o curso de Letras que estava iniciando, a UNESPAR
 977 estava se configurando, se constituindo, e eu sentia que eu tinha mais que atender o colegiado
 978 por demandas superiores de visões que estavam se formando, tentando se afinar, se
 979 estabelecer em suas tarefas e suas atribuições. E os alunos se sentiam, acredito eu, bem
 980 perdidos, não é? Até porque era um professor para várias disciplinas. Uma efetiva que
 981 coordenava o curso e vários colaboradores. A rotatividade, não é? Mas isso foi nos primeiros
 982 dois anos.
 983 CORA: Eu acho que a... a Della está colocando isso porque quando ela compartilhou as
 984 respostas de todo mundo⁴⁵, eu dei uma olhada, não é?
 985 DELLA: (risos)
 986 CORA: E a Della tinha colocado assim que as coisas aconteciam porque tinha o projeto lá da
 987 reestruturação curricular e a gente tinha que cumprir. E daí eu falei: “Não, espera aí”. Eu acho
 988 que é minimizar o trabalho da gente, não é? Porque quando a gente teve reuniões, e são
 989 muitas que a gente tem tido, primeiro que o tópico nem sempre era só a reestruturação
 990 curricular ou ela estava dentro da pauta de reuniões, não é? Então, como eu disse
 991 anteriormente, à parte à reestruturação curricular, quando o curso vinha em andamento, a
 992 gente já tinha começado a, conforme íamos passando pelas dificuldades ou pelas coisas que
 993 davam certo...
 994 EMMA: Principalmente nos começos de anos, nas divisões das disciplinas.
 995 CORA: Isso. A gente começava a conversar [sobre] o quê que deu certo, o quê que não deu,
 996 onde a gente está encontrando dificuldade, evasão e qualidade do curso, como [...] a gente
 997 trabalha isso, não é? Enfim, eu acho que não foi só o processo de reestruturação curricular
 998 que nos fez pensar sobre isso. Talvez em questão de documentar a fim de cumprir prazo para
 999 enviar proposta, sim, não é? Mas essa questão das discussões, das dificuldades, da tentativa
 1000 de melhoria de atuação, eu acho que não veio só por causa do processo de reestruturação
 1001 curricular ou por causa da tese que a Della está desenvolvendo. {Acredito que isso alavanque,
 1002 [...] incremente as discussões} e tal, mas não é.. Dá a impressão assim que a gente só estava
 1003 cumprindo aquilo que estava sendo solicitado para a gente e não é só isso, não é?

⁴⁵ [Conforme a nota 1] Este procedimento foi realizado pois, entre a aplicação do primeiro questionário e a realização do episódio 1 passou-se mais de 1 ano (entre set./2016 e out./2017). Assim, antes do primeiro encontro de discussão, submeti as respostas a elas caso desejassem acrescentar e/ou modificar algo, deixando registrada a alteração. Destaco que obtive a permissão das quatro participantes para enviar em um único arquivo, compartilhando as respostas entre todas, caso houvesse interesse de cada uma em ler as respostas das demais.

- 1004 DELLA: Mas o que eu... é, o que eu estava me referindo era às reuniões de colegiado, quando
1005 eu falei aqui. Eram as reuniões de colegiado em que a gente tinha que se reunir para definir
1006 uma questão ou outra...
- 1007 CORA: (Ponto) do PSS (Processo Seletivo Simplificado). (risos)
- 1008 DELLA: ...Para depois passar para frente, passar a ata para a coordenação de centro, que
1009 nem tinha centro ainda, não é? (Era) divisão de graduação. E eu me sentia assim atrelada às
1010 demandas superiores e sem tempo para atender as demandas do curso, que estava
1011 começando e tudo assim meio descontrolado.
- 1012 EMMA: Mas é assim mesmo.
- 1013 CORA: A universidade ainda está bem (descontrolada)...
- 1014 EMMA: É.
- 1015 DELLA: É, ainda está. (risos) [...] Ok. Mais alguma coisa?
- 1016 EMMA: Acho que não.
- 1017 FAYE: Não, acho que era isso.
- 1018 DELLA: Então vamos passar para a segunda questão, que é a seguinte: “Que relações há
1019 entre nossas expectativas – que a gente já até falou um pouquinho disso, não é? – [...] e os
1020 direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação?”. Eu acho que a gente acabou
1021 discutindo um pouquinho isso quando {dissemos} que as coisas não estão acontecendo só
1022 porque há o programa de reestruturação, não é?
- 1023 EMMA: Mas eu acho assim, a gente tem [...] muitas ideias [...] quando a gente chega aqui
1024 para discutir a nossa matriz, discutir as disciplinas, o que a gente quer que mude, o que a
1025 gente quer que fique. A gente tem muitas ideias, são expectativas altas, mas a gente acaba
1026 muitas vezes esbarrando em sistemas, em políticas que não nos permitem fazer as coisas do
1027 modo como a gente quer.
- 1028 DELLA: Não nesse momento.
- 1029 EMMA: Não nesse momento, não é? Então, eu lembro que a gente queria fazer a questão de
1030 [...] disciplinas eletivas, uma rotatividade de cursos e aí a gente: “Ah, mas e o sistema? E
1031 como que vai funcionar? O sistema não libera”, não é? Ou aulas no contra turno. Não lembro
1032 que ideia...
- 1033 CORA: “Vai haver corpo docente suficiente?”.
- 1034 EMMA: “Vai haver corpo docente suficiente... [...] para lecionar essas disciplinas?”. Enfim, a
1035 gente tem expectativas muito altas, ideias eu acredito que muito boas assim, querendo mudar
1036 essa estrutura, não é? Mas aí a gente esbarra no sistema, a gente esbarra na configuração
1037 dos nossos alunos, não é? Alunos que não vêm muito em outros horários para o campus e
1038 acho que a gente tenta levar em consideração isso. Enfim, as nossas expectativas são bem
1039 altas. O que vai chegar ao final é o que a gente consegue fazer, não é?
- 1040 CORA: E o corpo efetivo reduzido...
- 1041 EMMA: E o corpo efetivo reduzido.
- 1042 CORA: ...E a falta [...] até de planejamento, porque a gente não sabe quando vai ter um efetivo
1043 na área, por exemplo, de Literatura.
- 1044 EMMA: Sim.
- 1045 CORA: Ou quando a gente vai ter... Não existe um planejamento, porque, por exemplo, se eu
1046 soubesse assim “em dois mil e vinte (2020) [...] isso aqui vai ser...”, mas a gente não sabe.
1047 Então a gente está fazendo uma reestruturação, esperando que determinadas coisas
1048 aconteçam e elas podem não acontecer, não é? Outra coisa que {me} deixou bem assim
1049 preocupada – não sei se é preocupada, não sei se o termo é esse – mas é com a questão
1050 agora da tal da residência, não é? Será que isso aí lá para a extensão vai contar como isso,
1051 ou não? Parece que o governo, o MEC, vai lançando novas diretrizes aí para a formação de
1052 professores e a gente está em fase de reestruturação, quer dizer, daí ele lança alguma coisa
1053 lá na frente que vai comprometer e a gente está...
- 1054 EMMA: A gente já tem que (inint.) de novo.
- 1055 CORA: ...Se estruturando aqui agora. Então isso dá uma sensação de instabilidade, de não
1056 saber para onde a gente vai. Qual é o rumo que a gente tem que tomar, não é?
- 1057 EMMA: E sai governo, entra governo, essas coisas mudam, não é? É sempre assim.
- 1058 CORA: Vocês ouviram já da...

- 1059 EMMA: Sim.
- 1060 CORA: ...Da questão da residência, não é? Então será que isso aí vai ser parte da extensão?
- 1061 Será que isso aí vai contar como... E aí você fica “e aí?”, não é?
- 1062 EMMA: Ah, há tempos atrás, aquela ideia de que qualquer um com saber na área poderia dar aula, não é? Isso aí já foi, já voltou, a gente ficou extremamente preocupado com isso na época, não é? De saber (notável) sobre aquele conteúdo poderia dar aula, a gente ficou super preocupada, e aí? O que aconteceu com isso, não é? A gente não sabe. Enfim. Agora entra o novo Ensino Médio [...] em breve.
- 1067 DELLA: Porque provavelmente a gente tem que acabar trazendo discussões...
- 1068 EMMA: ...Para a sala de aula, com certeza. Enfim, é muita coisa que a nossa grade... A gente está pensando no que a gente tem agora e... e aí, como vai ficar, não é?
- 1069 DELLA: É, mas eu acho que isso é uma constante movimentação que a gente vai...
- 1070 EMMA: Sim. Não tem como prever.
- 1071 DELLA: É... enfrentar.
- 1073 CORA: Então, mas suponhamos que a gente tivesse cumprido o prazo que seria agora para esse mês, e que venha essas novas diretrizes e aí a gente não esteja adequado. Aí, quer dizer, você tem que trabalhar...
- 1074 DELLA: Um outro movimento... (risos)
- 1077 CORA: ...Um outro movimento, não é?
- 1078 EMMA: Parece que as políticas são desconectadas.
- 1079 DELLA: Desencontradas.
- 1080 EMMA: Porque uma coisa está acontecendo, já vem outra proposta. Nem acabamos de cumprir um prazo, não é? E, enfim, não sei. (risos)
- 1082 CORA: E como é uma universidade também que está se estruturando, então, por exemplo, não existe essa política estabelecida de como vai funcionar a extensão dentro da universidade. E aí me parece que cada curso está pensando de uma forma [...] e não veio nenhum documento direcionando isso, não é? Então, por enquanto, nós estamos pensando que vai funcionar assim, mas será que de fato a universidade vai acertar “é como tal”?
- 1087 EMMA: É, muitas vezes a gente fica sem saber o que fazer, não é? E como fazer.
- 1088 CORA: Estamos fazendo o que a gente acha que seria correto.
- 1089 EMMA: Estamos fazendo o que a gente acha, não é?
- 1090 DELLA: Mas eu... eu tenho uma percepção assim, que os direcionamentos das políticas vêm de certa forma atendendo... Eu não sei se isso é uma coisa para a gente se incomodar ou pensar “mas o que está por trás disso [...]?”. Mas, assim, as políticas parecem priorizar uma maior ênfase na prática, não é? Porque extensão é prática docente nas licenciaturas, não é? Então ampliar carga horária de extensão, a questão do estágio, as horas foram ampliadas. Não eram quatrocentas horas de estágio antes, não é? Eram...
- 1096 CORA: Trezentas e vinte?
- 1097 DELLA: ...Trezentas. Eu não sei. Ou era variável, dependendo da instituição. Então, ampliaram-se as horas de estágio. Agora nós temos as atividades práticas como componente curricular. Então dentro das disciplinas, a gente tem que fazer essa relação com a questão da docência. Então, assim, isso tudo vem de políticas, não é? E vão ao encontro do que a gente discute nas aulas de pós-graduação, de formação de professores. Precisamos ter um olhar mais voltado para a prática, não é? E a questão da práxis, você teorizar sobre uma prática vivenciada, experienciada. Então, ao mesmo tempo em que as políticas parecem vir ao encontro dessa expectativa, que é nossa também, eu fico com receio que é... Foi um artigo que eu li na área de educação, de uma professora... Não sei qual o contexto que [a fez] levantar essa questão, também não [...] me lembro agora de qual universidade ela é, sei que ela é da Pedagogia. Mas ela levantou essa questão de o que está se fazendo com a teoria enquanto nos debruçamos cada vez mais sobre a prática. Há [...] um caminho de desintelectualização? Porque quando você embrenha na prática [...] sem ter tempo de refletir, a gente tende a ser envolvido pelo senso comum ou... não tem tempo de refletir.
- 1110 EMMA: Pelo que acontece, já vou fazer igual, não é?
- 1112 DELLA: O que acontece... não é?

- 1113 EMMA: Eu acho que a Cora deve ver bastante isso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas
1114 de Iniciação à Docência). Eu acho que tem alguns alunos que expõem muito isso na aula de
1115 Linguística Aplicada ou até na (iniciação à pesquisa). “Ah, eu vou aplicar isso, vou fazer assim,
1116 porque lá na escola eu já faço assim, já é assim”. “Mas você leu sobre isso? É realmente
1117 isso?”. Não é? É difícil.
- 1118 CORA: É difícil você tentar mudar alguma situação que lá está posta. E não quer dizer que eu
1119 tenho a receita para melhorar aquilo, mas não se faz nem a tentativa da mudança por conta...
1120 “Não, lá funciona assim, a professora de lá diz que isso aqui não vai dar certo, então nós não
1121 vamos... Isso aqui vai causar indisciplina, isso aqui [...]...” E aí você não consegue. Não que
1122 eu acredite fielmente que aquilo eu vou colocar em prática e vai funcionar, não é?
- 1123 EMMA: Mas tem que tentar.
- 1124 CORA: Mas, enfim... então isso estagna, não é?
- 1125 FAYE: Eu não li esse artigo, eu não conheço, mas eu acho que o que essa pedagoga fala,
1126 Della, vem ao encontro de leituras que eu fiz na minha época do doutorado, da área de
1127 Sociologia, da área da Filosofia da Educação, que é o processo de racionalidade técnica que
1128 a sociedade hoje vive, que tudo está embrenhado na técnica. E a sociedade hoje neoliberal,
1129 vamos dizer assim, que prima pela troca do trabalho pela mão-de-obra e pelo capital, é uma
1130 sociedade que quer tecnificar o trabalho do homem, não é? Então, cada vez menos o saber
1131 teórico e mais o saber prático. Isso na Pedagogia, na Filosofia da Educação, já é bem
1132 discutido. E aí eu lembro que eu li [...] e até trouxe para a tese, eu acho que é Ritzer, que é
1133 um sociólogo acho que norte americano, que ele fala que hoje vivemos o processo de
1134 Mcdonaldização, que é primar pela técnica. [...] E aí ele faz essa analogia ao processo que o
1135 Mc Donald trabalha, que é você se embrenhar em técnicas. Você não precisa pensar sobre o
1136 que você está fazendo, simplesmente executar tarefas. Então eu acredito que a nossa
1137 sociedade brasileira, o nosso governo brasileiro, não queira ficar [...] à parte, ou fora, desse
1138 processo global, como diz o Ritzer. É um processo global. Aí, claro, tem toda uma ideologia
1139 capitalista por trás e tal. Aí, então, são várias discussões. Mas se a gente for pensar nessas
1140 diretrizes, nessas novas políticas, pensando no processo de curricularização da extensão...
1141 Assisti semana passada a palestra sobre a profissionalização a nível técnico. Essas
1142 universidades tecnológicas [...].... Eu não sei até que ponto isso é de fato uma universidade
1143 ou é um colégio técnico, não é? Você sabe? Você tem seu esposo, eu tenho meu irmão lá.
1144 (risos) Então, assim, a impressão que me dá é que cada vez mais se quer formar mão-de-
1145 obra qualificada para a execução de tarefas.
- 1146 DELLA: Sem muito tempo para ficar...
- 1147 FAYE: Isso.
- 1148 DELLA: ...Viajando. (risos)
- 1149 FAYE: Exatamente.
- 1150 CORA: Mas uma coisa interessante...
- 1151 FAYE: Não é? Então, assim, é toda uma discussão que se faz sobre isso. Eu acho que deve
1152 ter alguma [...] mensagem subliminar aí pairando nessas diretrizes, nessas políticas.
- 1153 CORA: Eu ia colocar aqui uma coisa interessante. Teve a palestra com a professora PDE
1154 (Programa de Desenvolvimento Educacional) lá no segundo ano, na disciplina de Linguística
1155 Aplicada. Então ela produziu a unidade dela, a didática, depois de muita leitura e orientações,
1156 não é? E ela dando o relato dela, dizendo que foi maravilhoso, que ela não consegue mais
1157 olhar para o material dela, para as aulas dela e não falar assim: “Meu Deus, o quê que eu
1158 estou fazendo? Eu poderia fazer isso melhor, aquilo melhor”. Mas as próprias condições talvez
1159 do trabalho do professor lá no Ensino Fundamental II (dois) e no Ensino Médio, não lhes dê a
1160 condição necessária para fazer toda essa reflexão, não é? Porque ela falou: “Eu vou ser
1161 sincera, foi ótimo, eu não consigo mais dar minhas aulas do jeito que eu dava antes, porque
1162 agora eu tenho consciência do que devia ser”. Mas ela quis dizer assim: “É humanamente
1163 impossível eu me debruçar sobre as aulas como eu estive todo esse tempo”. [...]
- 1164 EMMA: Sim. Aí elaborar o material...
- 1165 CORA: Enfim, eu já trabalhei lá também muitos anos e eu sei como é, não é? Ainda mais para
1166 a disciplina de Língua Inglesa e tem turmas que você tem uma aula na semana. Então o
1167 número de alunos que tem, de aulas que você tem para preparar, é enorme. Então eu falei

- 1168 até para bater palmas para a professora. (risos) Porque é uma vencedora, não é? Então,
1169 talvez queiram a prática que não se reflita mesmo. A gente não sabe o que está por trás disso,
1170 como você disse, não é? Porque estão diminuindo as horas-atividade e...
- 1171 DELLA: Vamos executar as tarefas aí sem parar muito para pensar. (risos)
- 1172 CORA: Não pensa muito não, faz o que está no livro didático aí e vamos embora, não é?
- 1173 DELLA: É, mas eu acho importante a gente ter isso em mente, não é? Inclusive para direcionar
1174 os nossos alunos e chamar a atenção.
- 1175 CORA: Mas me senti feliz com esse relato dela depois que ela disse “não consigo olhar para
1176 minha aula mais do mesmo jeito”.
- 1177 DELLA: Sim, claro. Eu acho que quando a gente trabalha com os professores PDE...
- 1178 FAYE: Eu ia comentar isso. Nossa, assim, é uma revolução na formação desses professores.
- 1179 EMMA: A minha tese é sobre isso. Que elas saíram daquele estado de passividade e se
1180 empoderaram por meio de aprendizagem de uma coisa diferente para elas. Elas não
1181 conheciam na época de graduação delas.
- 1182 DELLA: Não tem tempo de pensar sobre, não é?
- 1183 EMMA: É.
- 1184 CORA: Talvez nossos alunos saiam empoderados assim, pelo menos para olhar para as aulas
1185 deles e dizer assim: “Olha, podia ser bem melhor”. (risos)
- 1186 EMMA: Tem uma professora, que participou da minha pesquisa, que depois na entrevista de
1187 retorno da análise eu falei: “E aí? Você continua trabalhando dessa maneira? Como que se
1188 dá o letramento crítico nas suas aulas?”. Ela continua. Ela falou: “Claro que eu não tenho para
1189 preparar o material”. A mesma coisa que a professora orientada pela Cora falou. Ela falou:
1190 “Eu não tenho tempo, mas eu vejo alguma coisa no livro, eu tento debater”. [...] Outro dia tinha
1191 uma questão de... a unidade do livro era sobre ONGs (Organizações Não Governamentais),
1192 então ela fez os alunos visitarem alguns lugares na cidade, fizeram campanhas e tal,
1193 discutiram, debateram o assunto. E é isso que o Pennycook diz, que a gente não tem que ser
1194 crítico o tempo inteiro, que a gente não tem que tentar fazer mudança o tempo inteiro. Tem
1195 hora que a gente vai ter que ensinar a língua, a gente vai ter que parar e ensinar, não é? Mas
1196 se beneficiar desses momentos em que pode haver uma mudança, em que pode acontecer
1197 uma discussão. Não precisa ser uma aula inteira, não é? A professora pode continuar usando
1198 o livro dela, mas se aproveitar de momentos [...], que a gente chama de “ondas de criticidade”,
1199 para você inserir alguma coisinha para desenvolver esse pensamento crítico do aluno.
1200 [...]
- 1201 DELLA: Então, tá. Podemos passar para a três?
- 1202 TODAS: Uhum.
- 1203 DELLA: Bom, então essa aqui: “Que elementos identificamos ou qualificamos como
1204 necessários ao formador de professores de Língua Inglesa?”. Então, sem pensar muito
1205 nessas... o que é epistemológico, o que é (inint.), o que é metodológico, não é? Mas, assim,
1206 um olhar para nós mesmos, que trabalhamos com formação. O que nós entendemos como
1207 qualidades ou...
- 1208 EMMA: Que a gente precisa ter para formar os professores.
- 1209 DELLA: ...Identities, que nós precisamos ter na posição que ocupamos, na universidade
1210 que atuamos, nesse contexto.
- 1211 EMMA: Olha, eu sempre penso assim que eu tenho que fazer diferente das coisas que eu
1212 achei que não deram certo comigo e tentar continuar aquilo que deu certo na minha formação.
1213 Eu penso isso. Então todas as experiências que eu tive e que foram prazerosas, que eu
1214 acredito que me formaram como professora, eu tento passar para os meus alunos. Eu não
1215 gosto de usar a palavra “passar”, mas enfim... (risos)
- 1216 DELLA: Despertar neles.
- 1217 EMMA: Isso, despertar neles... [...] expandir assim esse conhecimento. E as coisas que eu
1218 acredito que deram errado, as coisas que eu senti falta na minha graduação, eu tento fazer
1219 diferente. Então, eu senti dificuldade, na minha graduação, de uma formação mais voltada
1220 para a área acadêmica, na minha época o curso não exigia a produção de um TCC. Então eu,
1221 quando entrei no mestrado, sabia muito pouco sobre pesquisa. Então eu tento despertar neles
1222 essa curiosidade sobre a pesquisa, porque mesmo que você não queira seguir uma carreira

1223 acadêmica, você tem que ser um pesquisador dentro da sua própria sala de aula, não é? Ver
1224 o que está dando certo, ver o que está dando errado, tentar fazer diferente. Então acho que
1225 a gente tem que ter [...] essa visão, como [...] colaborar para a formação, não é?
1226 DELLA: Eu acho que parece que é a questão da reflexão mesmo, não é?
1227 EMMA: Reflexão.
1228 DELLA: Você parar para refletir e mostrar que...
1229 EMMA: Porque se a gente continuar fazendo [...] o que fizeram com a gente, as coisas vão
1230 continuar sempre iguais, não é? Então eu vejo assim “na minha aula de Linguística Aplicada,
1231 o que deu certo, o que deu errado?”. Hoje eu ministro essa disciplina. “E aí? Como eu vou
1232 fazer? Eu vou fazer igual? Eu vou fazer diferente? O que tem de novo desde a época que eu
1233 estudei? O que eu achei importante, que deu certo na disciplina que eu tive?”. Acho que a
1234 gente tem que ter essa consciência de como trabalhar com o aluno, sempre procurando por
1235 coisas mais recentes, mas também trazer aquilo que foi importante. Trabalhar com métodos
1236 e metodologias novas que eles vão enfrentar em sala de aula, coisas que estão vigentes no
1237 momento. Querendo ou não, a gente vai acabar se pautando por isso. “E aí? O que está
1238 acontecendo agora?”. O que eles vão enfrentar em sala de aula. E que eles possam também
1239 se enquadrar em qualquer ambiente que eles quiserem dar aula. Porque alguns vão para
1240 escola pública, outros vão continuar no estudo de idiomas, outros vão para o ensino particular,
1241 outros vão seguir a carreira acadêmica, outros vão trabalhar como professor particular... [...]
1242 Como fazê-los entenderem que não há só um caminho? Eu penso assim. E a gente tem que
1243 deixar bem claro. Como não há só um caminho de ensinar, não é? Então, eu estudei de uma
1244 maneira, eu fiz o meu mestrado e doutorado através de uma perspectiva crítica, outros a
1245 perspectiva de gêneros... Como fazê-los entender que você pode trabalhar com os dois? Você
1246 vai escolher com o que você vai trabalhar. Não quer dizer que eu me formei dessa maneira e
1247 eu tenho que fazer meu aluno fazer só aquilo, para a gente não virar uma universidade que
1248 faz só a mesma coisa, não é?
1249 DELLA: E que sejam escolhas assim bem fundamentadas, resultado de reflexão.
1250 EMMA: Bem fundamentadas. Que eles podem também juntar uma coisa com a outra. Você
1251 não precisa trabalhar (inint.) para o resto da sua vida, não é? Eu acho muito importante isso,
1252 porque muitas universidades que a gente ouve falar por aí trabalham dentro de uma caixinha,
1253 só aquilo e pronto.
1254 FAYE: É, pegando [...] esse gancho da Emma aí, me fez, assim, lembrar da época das minhas
1255 leituras do mestrado, que o Paulo Freire traz uma definição, uma concepção dentro da
1256 Pedagogia Crítica do que seria o processo de ensinar, que é propiciar espaços para que o
1257 aluno construa conhecimento. E, assim, trabalhando na graduação, eu não me vejo, não me
1258 coloco... sempre busquei pensar, voltar lá nessa concepção. Não, exatamente isso, eu não
1259 vou entregar, não vou ditar, mas eu vou propiciar. E eu discuto isso às vezes com os alunos,
1260 o que é ensinar, o que é aprender. Então, assim, o meu papel de formadora é muito
1261 importante. Primeiro que eu não vou me posicionar politicamente e ditar as normas que eu
1262 acredito, as minhas crenças. Eu acho que eu tenho um compromisso com o meu aluno, que
1263 é de estar constantemente me atualizando, constantemente me percebendo enquanto
1264 formadora, e acompanhando essas nuances que a sociedade vem trazendo. Essa evolução,
1265 ou essa involução, críticas, não críticas, [...] o que é senso comum, o que não é senso comum.
1266 E aí nas aulas de formação, na disciplina de metodologia, a gente busca sempre primar não
1267 só pela aula expositiva, porque, claro, você trabalha com leituras, então o aluno vai ter que
1268 fazer uma leitura daquele texto, apreender as ideias daquele autor. “De onde ele está
1269 falando?” Eu sempre procuro fazer isso. “De onde esse autor está falando?”. “Ah, está falando
1270 sobre Project Based Learning”. “Mas onde é que surgiu a ideia de ensinar por meio de
1271 projetos? De onde vem essa concepção? Onde surgiu isso?”. Então trabalhar todo um
1272 referencial antes, um histórico, e mostrar que [...] – como a Emma falou – é uma possibilidade
1273 de você trabalhar em sala de aula a Língua Inglesa por meio de projetos. E as outras
1274 perspectivas, as outras abordagens. Nós temos na nossa diretriz curricular um
1275 direcionamento, não é? Que é ensino por meio de gêneros, mas aí eu tento dizer a eles,
1276 procuro mostrar a eles, que não é só aquilo que está na diretriz, até porque lá diz “são
1277 sugestões”. Então vocês podem trabalhar com abordagem intercultural, vocês podem

1278 trabalhar com a abordagem crítica, que eu até nem entro muito porque eu sei que você
1279 trabalha na Linguística...

1280 EMMA: Não, mas é. Também (falo nos documentos) não, é? (inint.).

1281 FAYE: E aí a gente tenta mostrar diferentes perspectivas de conceber aquela abordagem,
1282 transpor didaticamente aquele conteúdo. E eu acho que esse é um papel importantíssimo
1283 enquanto formador. Não ditador de regras, de normas, de ingredientes. Porque às vezes a
1284 impressão que eu tenho – isso vai depender também do conhecimento de mundo de cada
1285 aluno – é que já tem ingredientes prontos. “Ah, eu queria saber como ensinar, eu queria saber
1286 como fazer isso”. Então não existem ingredientes prontos. Aí outro dia eu estava abordando
1287 a questão do pós-método e coloquei para eles no slide todas as metodologias de ensino de
1288 línguas historicamente já inventadas, trabalhadas, e aí eu ainda coloquei depois o pós-
1289 método. Aí no final eu coloquei “pós-método”, o que seria para que eles visualizassem a
1290 imagem e {pensassem}: “O que quer dizer isso? O que são todas essas abordagens e
1291 metodologias e o pós-método?” E também ressaltai, antes de começar a fazer esse breve
1292 histórico e trazer a perspectiva pedagógica do pós-método Kumaravadivelu, que é quem
1293 discute bem isso, nós temos que pensar que essas concepções aqui [...] metodológicas e de
1294 abordagem de ensino, partiram de um contexto de L2 (two), de língua dois, não como ensino
1295 de língua estrangeira. Então, quando você parte, quando você adota, quando eu professor
1296 vou adotar o método tal, isso foi cunhado, ou isso foi originado, ou foi pensado a partir de uma
1297 comunidade de falantes de língua dois. Será que é o mesmo contexto de uma comunidade
1298 como a nossa? De um país em que a língua estrangeira ainda é vista como uma ... não é?
1299 [...] Língua estrangeira, ou língua estrangeira moderna, ou língua (adicional). Tudo isso nós
1300 temos que analisar nas condições que a sala de aula nos proporciona, ou que a escola ou
1301 que o contexto de ensino vai proporcionar, não é? Não é porque a concepção ali era de língua
1302 dois, que o falante vai reproduzir igual ao nativo, que eu vou ter isso na minha sala de aula.
1303 Muito pelo contrário. Nós temos os nossos sotaques, nós temos as nossas diversidades
1304 culturais.

1305 EMMA: Eu falo isso também.

1306 FAYE: Talvez desmistificar um pouquinho. E aí quem trabalha em escola de idiomas... É, lá a
1307 gente quer ditar – top down – o que o nativo faz, como é que o nativo faz, como é que aquilo...
1308 Então vamos pensar: “Será que essas concepções de ensino ou de aprendizagem de língua
1309 estão adequadas à nossa realidade?” Não é? Aí eu faço pensar isso. Eu discuto bastante. [...]
1310 CORA: [...] Essa questão de o que é necessário para ser um formador de professores, eu vou
1311 dizer que foi uma das perguntas que me fez ir para o doutorado. Por quê? Acho que a Della
1312 tem o histórico aí da minha carreira. E comecei em escola de idiomas, fui para o Estado,
1313 Ensino Fundamental I (Um) e II (Dois), comecei a trabalhar na universidade aqui, {em} paralelo
1314 trabalhava com curso de Secretariado, Turismo, Comércio Exterior e, de repente, ví...

1315 EMMA: E nessa época você já era efetiva aqui?

1316 CORA: [...] Entrei como efetiva aqui. Eu nunca fui colaboradora. Já entrei como efetiva e, {em}
1317 paralelo ao meu trabalho aqui, no início da carreira eu tinha o Ensino Fundamental II (Dois) e
1318 o Ensino Médio. Então isso era o que me incomodava e eu me perguntava a todo o momento
1319 se [...] eu estava preparada para ser uma formadora. Olha...

1320 EMMA: A responsabilidade.

1321 CORA: ...A importância, não é? A importância disso frente a todos os problemas que a gente
1322 sabe que a gente tem lá Ensino Fundamental II (Dois), no Ensino Médio e principalmente com
1323 relação ao ensino de língua, que parece que fica sempre para segundo plano e que não é
1324 importante. Enfim... Então, assim, [...] a minha preocupação sempre foi entender não só o que
1325 eu faria na minha disciplina em si, mas entender como é que funcionaria toda essa formação,
1326 não é? [...] Eu sempre pensei que não só o professor da área de Língua Inglesa está formando
1327 nós professores. Então o quê que é importante ter lá [...] na ementa disciplina para que essa
1328 pessoa que entra ali, esse nosso aluno que entra ali, saia como um professor de Língua
1329 Inglesa. Então eu acho que é isso, que um dos pontos que eu acho que é necessário, que
1330 elemento é necessário, é eu ter esse entendimento de como funciona todo esse processo e
1331 como fazer com que esse corpo docente trabalhe coeso. E não vou dizer que a gente tenha
1332 que ter as mesmas ideias, mas que a gente seja coerente nessa formação que a gente está

1333 proporcionando. E para ser coerente também com essa formação que a gente está
1334 proporcionando, ela tem que ter um diálogo com o que está acontecendo lá no ensino público,
1335 não é? Saber fazer essa ponte, tentar montar projetos que façam essa aproximação entre
1336 escola e universidade, e que nós crescamos conjuntamente. Então eu acho que é isso que é
1337 importante, não é? Claro que todo o nosso conhecimento teórico é importante, a gente está
1338 se atualizando, é importante, mas também trabalhar de forma conjunta, colaborativa e com
1339 esse diálogo universidade-escola eu acho que é essencial. E tem lá aquelas concepções do
1340 ensinar-ensinar ou ensinar-aprender (o nosso aluno), ter essa possibilidade de propiciar isso
1341 para ele aqui dentro, no nosso espaço, ou lá na escola.

1342 DELLA: E a gente acaba aprendendo com isso também porque cada experiência que a gente
1343 tem com os alunos-professores é uma experiência e tanto para nós.

1344 EMMA: Com certeza.

1345 DELLA: Mas eu acho assim... concordo muito com o que vocês falaram e eu digo assim... não
1346 sei se vocês chegaram a dar uma olhada [...] nas respostas que eu dei, mas eu digo que
1347 quando eu optei pelo curso de Letras – eu nunca fiz Magistério – quando eu optei pelo curso
1348 de Letras-Inglês eu já sabia que... eu escolhi pelo inglês e eu já sabia que eu queria melhorar
1349 o meu inglês. Como eu não tinha planos de ir pra fora do país, eu falei: “Não, eu vou
1350 aprender...”. Eu nunca tive muito essa preocupação pedagógica, didático-pedagógica. E
1351 sempre coloquei como um objetivo, para mim mesma, que [...] o meu percurso seria de
1352 pesquisadora. Eu queria [...] aprender a pesquisar, queria melhorar o meu inglês, e dar aula
1353 de inglês para mim era melhorar o meu inglês. [...] Foi quando eu comecei a dar aula, e que
1354 eu exigi tanto, que eu fui procurar uma escola que não permitia que o professor falasse
1355 português em sala de aula. Eu fui para o [...]. Foi a primeira escola que tinha carteira assinada
1356 e tudo essas coisas. Enfim, eu queria assim exaurir todas as possibilidades que eu tinha aqui
1357 para aprender o inglês. E depois eu fui fazer o meu mestrado, eu dava aula no extracurricular
1358 lá em Florianópolis, e quando eu entrei na UEM (Universidade Estadual de Maringá) como
1359 professora efetiva – comecei como colaboradora e tal – aí é que me deu um estalo, sabe?
1360 “Tá, eu cheguei aqui, eu tenho um mestrado, provavelmente vou fazer um doutorado, e o que
1361 eu tenho para dizer para esses alunos quando eu for assumir uma Linguística Aplicada?” E
1362 daí eu parei para pensar que eu nunca tinha olhado para a escola pública a não ser como
1363 aluna. Fui aluna da rede pública a vida inteira e... mas era um contexto que eu não queria
1364 para mim, as condições de trabalho não eram boas, não é? Eu tive muita afinidade,
1365 principalmente nas relações humanas que a gente constrói quando a gente dá aula, [...] as
1366 relações que a gente constrói com os alunos, as trocas de experiência. Então isso realmente
1367 me fascinou. Eu acho que essa fascinação pelas relações humanas, isso é muito importante
1368 o professor construir dentro de si. Essa troca de experiências e tudo mais, e que a gente não
1369 está ali para ensinar, mas a gente está ali para trocar, não é? E que cada aluno aprende da
1370 maneira como a sua situação de vida lhe permite. Então eu passei a refletir sobre essas coisas
1371 quando eu entrei no ensino superior e eu me frustrei de uma forma imensa assim, que eu quis
1372 de qualquer forma reparar isso, eu nunca ter olhado para educação básica, para a rede
1373 pública. Foi por isso que eu me envolvi com tanta força no PIBID. Eu queria conhecer as
1374 escolas, eu queria me embrenhar naquele meio e conhecer as dificuldades e tudo mais. [...] E
1375 aí eu percebi, não é? “É isso que eu quero quando eu pego os meus alunos aqui na
1376 faculdade, quando eles entram, que eles tenham os mesmos objetivos que eu tive, de
1377 aprender inglês e só?” E toda a fascinação que se envolve na tarefa de dar aula e de você
1378 pesquisar e ter essa chance de construir o conhecimento. Eu acho que essa questão do
1379 conhecimento, para quem é professor, é muito importante. O aluno tem que se apaixonar pelo
1380 conhecimento. “Eu preciso adquirir conhecimento, como eu faço isso professor? Me ajuda. Eu
1381 quero entender isso”. Então o que os nossos alunos querem? Então, eu acho que se envolver
1382 com esse tipo de coisa... E eu, assim, eu gosto de trabalhar aqui porque a gente troca ideias,
1383 então isso é muito bom.

1384 EMMA: Eu penso bem parecido com você, Della, porque eu não tive nenhuma formação,
1385 nenhuma relação com a escola pública, eu sempre estudei em escola particular e eu entrei
1386 na faculdade pensando “ah, eu quero dar aula na faculdade”. Eu pensava assim. Mas eu
1387 sempre fui muito ligada à língua também. “Nossa, eu quero aprender a língua, eu quero

1388 aprender a língua”. Comecei a fazer inglês tarde, minha mãe não tinha condições [para] eu
1389 fazer inglês desde criança, e aí fui [...] começando a dar aula de inglês em instituto de idiomas.
1390 Mas aí quando eu entrei aqui e tive uma disciplina de Gramática e uma de Linguística
1391 Aplicada, eu me frustrei com a Gramática, porque eu falei: “Gente, não é só isso que o aluno
1392 precisa”. Eu fiquei muito frustrada em dar aula de Gramática e de passar regras e, às vezes,
1393 de não saber fazer aquilo de forma contextualizada, porque não foi assim que eu aprendi, não
1394 é? Então eu vejo que o meu primeiro ano aqui foi muito um teste, para mim mesma, sabe? “O
1395 que eu quero? Que disciplina eu gosto?” Eu achava que eu ia amar ensinar regra e saber
1396 cada exceção da regra. Enfim, e eu me frustrei porque daí eu entrava na sala de aula e tinha
1397 alunos com diversos níveis de língua, eu trazia uma coisa preparada, aí vinha um aluno com
1398 a exceção da exceção da exceção e o outro que não sabia nem por onde começar. Aí eu
1399 falava: “Meu Deus, calma, não chegamos aí ainda”. (risos) [...] E aí às vezes eu fico pensando,
1400 dando aula de Linguística Aplicada, que é onde eu me encontrei, eu fico vendo assim...
1401 Quando os alunos vão dar aula de inglês para crianças, que eu peço para eles darem uma
1402 miniaula, ou algo do tipo, eu vejo assim que {há} tantos alunos que {não têm} esse
1403 conhecimento gigantesco do inglês, mas {dão} uma aula para criança assim fantástica. Tem
1404 todo o desenvolvimento, tem todo o jeitinho de lidar, sabe? Mesmo ali fingindo que é uma
1405 aula, porque ele não está no contexto. E eu fico pensando {se} [...] realmente ele precisa saber
1406 da exceção da exceção ou precisa saber o que ele gosta, onde ele quer dar aula. Às vezes a
1407 gente fica...
1408 DELLA: E o que aquele contexto exige dele.
1409 EMMA: ...Exige dele, não é? Então eu falei: “Gente, não é porque você está dando aula para
1410 criança que você vai falar errado. Porque a primeira coisa que a criança vai gravar é o primeiro
1411 jeito que você falou a palavra, então prestem atenção nisso”. Às vezes a gente que é tão
1412 simples dar aula para criança. [...] Aí às vezes eu vejo assim que tem aluno que [...] não fala
1413 fluente, mas se for trabalhar naquele contexto, ou demais contextos, vai conseguir se adaptar,
1414 vai conseguir dar uma aula boa porque ele tem noção daquilo que ele está fazendo, de onde
1415 ele está trabalhando. E eu acho que é isso que eles têm que ter noção, porque {teve uma
1416 aluna que eu falei para ela}: “Nossa, excelente sua aula. Adorei sua aula”. {Ela falou}: “Sério,
1417 professora? Nossa, mas eu tenho tanta dificuldade com o inglês”. Eu falei: “Mas você tem que
1418 pensar {em} onde você vai dar aula. O quê que você gosta de dar aula?”. “Ah, professora, eu
1419 gosto disso, eu adoro as crianças”. Eu falei: “Então, foque no que você faz bem”. Não é?
1420 Porque senão vai viver frustrada para o resto da vida, porque não consegue ser fluente
1421 naquela língua. E fazer os alunos se tocarem disso eu acho muito legal. De eles terem essa
1422 preocupação de pesquisar a própria prática. Eu acho muito legal.
1423 FAYE: Posso só fazer uma colocação? Não sei se vou talvez entrar em outro assunto, mas
1424 como coordenadora de estágio e trabalhando junto com colegas do corpo docente na
1425 supervisão [...] e orientações de estágio, eu venho percebendo que há uma necessidade...
1426 fazendo referência ao que você falou {e a Cora também falou, dessa questão} do nosso
1427 compromisso com a formação do professor e com a nossa atuação na educação básica, a
1428 atuação desse professor na educação básica. O que me parece que acontece, diante desse
1429 rodízio de contratação de professores... e são ótimos professores [...]...
1430 CORA: Pena que eles vão embora, não é? (risos)
1431 FAYE: É. Isso. Mas quando chega na questão do estágio... E aí eu poderia fazer até uma
1432 análise das falas desses professores, do que os alunos me reportam e do que eu venho
1433 conversando às vezes, ou por WhatsApp (aplicativo de celular) e tal, e parece que há uma...
1434 eu não diria um ranço, mas eu não sei se é uma falta de experiência, uma falta de pensar o
1435 que é educação básica pública, mas muitas vezes eu percebo que aquele supervisor de
1436 estágio está concebendo a educação básica pública simplesmente como um local super
1437 necessitado de professores, super necessitado de que a universidade vá até eles e querendo
1438 utilizar esse campo meramente como um prestador de serviço para os nossos alunos. Eu
1439 poderia fazer uma análise do discurso com falas. E não é só de um professor formador nosso,
1440 é mais de um. [...] Aí eu até pensei em haver grupos de discussão de estudo sobre o que é a
1441 educação básica pública, a que ponto nós estamos atendendo esse ensino básico público e
1442 a que ponto eles também estão necessitando da nossa ajuda, e fazer essa articulação de uma

1443 forma mais acadêmica, ética e profissional, não é? Eu até, às vezes, fico com receio enquanto
1444 [...] os nossos professores formadores estão lá, ou supervisionando estágio e orientando...
1445 ((Interrupção por circunstante)) ...De que são pontos que para os próximos testes seletivos,
1446 nós poderíamos fazer o professor ou redigir a prova escrita ou ministrar uma aula para a gente
1447 saber pelo menos a concepção dele do que é a educação básica. E aí os alunos cumpram a
1448 ideia desse professor. “Ah, lá não se aprende mesmo, não é, professora? Porque foi dito isso,
1449 que lá nunca vai se aprender mesmo, que é assim mesmo.” Eu falei: “Não, não é por aí.” Mas
1450 eu não levo a discussão adiante em sala, eu estou falando aqui com vocês. Então, assim, eu
1451 acho que tem que tomar um pouco esse cuidado, não é? Desmerecer... “Ah, lá não se
1452 aprende, aqueles professores não sabem nada”. É o que eu, às vezes, já escutei. Mas não é
1453 por aí.
1454 DELLA: É a questão da ética mesmo.
1455 FAYE: Nós tivemos um caso parecido naquela palestra do professor Ricardo, quando ele falou
1456 na frente de vários professores – a Rosângela ficou vermelha, minhas amigas (diziam) – que
1457 todo professor de escola pública tem seu caderninho amarelo. É como dizer isso para um
1458 professor. Não é assim. A gente sabe das condições de trabalho (inint.), vocês acabaram de
1459 falar. Sai de uma aula, vai para outra. Eu falo para eles. “Gente, são dez aulas iguais”. A
1460 Fayena PDE falou naquele evento da indisciplina: “Gente, hoje eu [...] ministrei dez aulas.
1461 Você não tem tempo nem de pensar sobre o que você está fazendo”. Eu não estou aceitando
1462 isso como uma desculpa para talvez uma má formação ou a não formação continuada desse
1463 professor. [...] E é isso que eu tento, às vezes, nas discussões do estágio e nas orientações...
1464 até para o relatório final, porque eles colocaram isso também. “Posso falar mal do professor?
1465 Posso fazer isso?” Calma lá, não é bem assim.
1466 EMMA: Ah, eu lembro.
1467 FAYE: Não é bem assim.
1468 EMMA: Eu lembro que a [nome de pessoa omitido] ficou chocada com um relatório de estágio
1469 estava falando mal de nós aqui assim. Olha a ética do aluno.
1470 FAYE: Não é bem assim. Aí eu falei para eles, na auto avaliação e na conclusão final... Até
1471 foi (inint.), que gostam de criticar bastante o sistema. Critica aqui, critica lá, critica tudo. Dê
1472 sugestões então.
1473 EMMA: É.
1474 FAYE: Dê sugestões. Se você achou que trinta horas, que quarenta e cinco horas para o
1475 estágio foi muito, então dê a sua resposta. Ele ficou bem quieto. Porque ele foi um dos que
1476 bateu o martelo e falou assim: “Eu não vou fazer quinze horas de observação, é muito”. Sabe?
1477 EMMA: Faye, eu acho que eu tenho sentido a mesma coisa no TCC, de alguns professores
1478 nossos acharem que o aluno dá conta e que o aluno vai fazer tudo, e que a gente não precisa
1479 motivar o nosso aluno, e que a gente não precisa... [...] Eu ouvi de uma professora essa
1480 semana: “Eu acho um saco ficar motivando aluno do quarto ano”. Eu falei: “Gente, mas eles
1481 não fazem pesquisa sozinhos, olhem como é difícil fazer pesquisa. Eu me boto no lugar deles.
1482 Eles não sabem.” Eu conversando com um aluno aqui outro dia: “Ah, mas eu só tenho duas
1483 participantes”. Eu falei: “Está ótimo duas participantes para o seu TCC”. “Ah, professora, mas
1484 não é muito pouco?”. “Não, você não está fazendo uma pesquisa quantitativa, você está
1485 fazendo uma pesquisa qualitativa. As respostas foram boas?”. “Foram boas”. E aí o nosso
1486 orientador não dá a devida atenção para esse [...] aluno. Porque é difícil fazer pesquisa, gente,
1487 não é fácil. Assim como é difícil um estágio para eles.
1488 CORA: Acho que vamos ter que marcar uma reunião. (risos)
1489 EMMA: Eu acredito que sim, porque já é a segunda vez, não é? Enfim...
1490 CORA: Vamos marcar uma reunião. (risos)
1491 FAYE: Não, mas isso a Cora já até presenciou. Você presenciou já, a gente já conversou
1492 sobre isso. [...]
1493 DELLA: Bom, então agora seria a parte das imagens. A segunda parte do encontro.
1494 FAYE: Ah, você trouxe a minha ali. (risos)
1495 EMMA: Ah, gente, a minha imagem é a mais tonta. (risos)
1496 CORA: Ela estava inspirada.
1497 EMMA: Eu estou pensando.

1498 CORA: Ela estava inspirada aquele dia.
1499 EMMA: Eu não sei o que eu estava pensando.
1500 DELLA: É, todas têm o seu sentido. Porque às vezes a gente...
1501 CORA: Ela levantou cheia de amor aquele dia. (risos)
1502 EMMA: Eu pensei nas emoções, entendeu? Do trabalho.
1503 FAYE: Vocês viram as imagens? Eu não olhei a de ninguém, só pra minha.
1504 EMMA: Eu olhei só a da Cora, eu acho.
1505 DELLA: Vocês vão ver todas.
1506 EMMA: Gostei a da Cora.
1507 FAYE: Eu só olhei a minha. ((62:18))
1508 DELLA: E aí, assim, cada uma falar um pouquinho por que escolheu. Então essa primeira...
1509 CORA: Eu interpretei que ela estava cheia de amor, mas ela vai dizer depois o quê. (risos)
1510 FAYE: Você está falando dessa imagem?
1511 EMMA: Não, da minha.
1512 CORA: Não, da EMMA.
1513 FAYE: Ah, da Emma. Ah, então, tá.
1514 CORA: Ela encheu de corações com carinhas, entendeu?
1515 FAYE: Não, eu posso falar?
1516 DELLA: Sim.
1517 EMMA: Essa é sua?
1518 FAYE: É. Na verdade, essa imagem eu, assim, eu retirei de um artigo que eu estou publicando
1519 agora até [...] o capítulo [...] num livro...
1520 DELLA: Ah, só faltou eu dizer {que} essas são as imagens geradas para expressar a sua
1521 relação com o seu ambiente de trabalho.
1522 CORA: O trabalho.
1523 FAYE: Ah, sim. Ah, eu acho que é mais ou menos o que eu havia comentado naquela hora
1524 sobre a questão da importância, o que é necessário para... a questão epistemológica,
1525 metodológica e (inint.) do formador, não é? Então aqui é uma imagem que eu tracei com base
1526 em Engeström, que fala da Teoria da Atividade. Eu fiz uma análise nesse texto daquele filme
1527 “Sociedade dos Poetas Mortos”, trazendo a contradição que existe ali na concepção de
1528 ensino, aprendizagem e formação do cidadão pela escola, que é escola dita – que é uma
1529 escola extremamente tradicional, tradicionalista – em contraposição com a chegada do
1530 professor de Literatura, que é protagonizado pelo Robin Williams. E trazendo isso [...], a
1531 questão da formação do professor aqui no curso de Letras, eu acho que essas contradições,
1532 essas duas concepções, então: os instrumentos, as tarefas instrucionais versus tarefas
1533 reflexivas; que professor eu quero formar, que ele execute tarefas ou que ele reflita sobre
1534 essas tarefas. O objeto: [...] eu vou formar um aluno passivo ou um aluno crítico? Então a
1535 partir dessa Teoria da Atividade. A divisão do trabalho, o papel do professor: eu vou ser um
1536 professor instrutor e um aluno receptor, ou vou ser um professor provocador e vou provocar
1537 o meu aluno? Não refletir sobre regras ou refletir sobre? E sujeitos: professores de escolas
1538 em sistema tradicional e professor formador (inint.) na perspectiva histórico-cultural, que é
1539 dentro dessa perspectiva do professor reflexivo, de não formar um aluno passivo, de tornar
1540 um aluno provocado, provocar o aluno, de refletir sempre sobre as questões. Aí eu, mais ou
1541 menos, transpus essa imagem do que eu discuti na análise do filme, para pensar.
1542 DELLA: Ok.
1543 FAYE: Foi isso.
1544 DELLA: Então é mais você e os alunos, não é? O processo de formação.
1545 FAYE: Isso, seria o processo de formação. Aí eu coloquei a comunidade ali, [...] a instituição
1546 de ensino superior.
1547 DELLA: Eu acho que tem um pouco de... isso é o que vai mostrando a nossa individualidade
1548 na hora de se expressar. Porque daí eu vi, assim, eu e a EMMA {acabamos} sendo mais
1549 sentimentais.
1550 EMMA: É, eu acho que eu coloquei... quando você falou “contexto de trabalho”, eu pensei nos
1551 sentimentos.

1552 DELLA: É. Eu também. Eu coloquei um pouco assim esse... eu pus essa imagem do Yin Yang
1553 meio [...] distorcida, sem muitos limites, porque eu acho que não é estanque, coisas opostas
1554 [...]. Mas uma penetra na outra, não é? Então, um ambiente conflituoso, a gente vai dizer que
1555 não tem conflitos? Tem inúmeros. Eu acho que a Faye pontuou isso na imagem dela, não é?
1556 A questão do conflito, mas em relativo equilíbrio e aberto ao diálogo. A gente senta, conversa
1557 e tenta resolver. É inquietante, para mim principalmente. Os desafios que se colocam deixam
1558 a gente inquieto, angustiado, não é? Mas é gratificante. Eu vejo isso com uma coisa
1559 gratificante porque motiva você a querer resolver, querer crescer com isso. É injusto, e quando
1560 eu digo injusto, eu penso principalmente na profissão do professor...
1561 EMMA: Nas condições do trabalho.
1562 DELLA: Nas condições de trabalho da rede pública, com as quais nós trabalhamos aqui, não
1563 é? Nós temos contato. É injusto, parece impossível, mas nem por isso a gente vai se
1564 conformar. Igual aos episódios que você estava contando agora, não é? Ou acabar quebrando
1565 o código de ética ou usando de falta de respeito. Mas a gente acaba se desafiando a interferir,
1566 a tentar pelo menos no tempo que nós temos enquanto profissionais atuantes. É isso. E esse
1567 é o da EMMA.
1568 EMMA: O meu... as cores mudaram aí, mas enfim, eles são laranja, amarelo...
1569 DELLA: É mesmo. É, aqui na tela está mais...
1570 EMMA: É. [...] É laranja, vermelho e rosa. Eu gostei dessa imagem porque tem mais
1571 coraçõezinhos felizes do que talvez tristes, não é? E é esse o meu sentimento em relação a
1572 esse contexto de trabalho. Eu amo trabalhar aqui, é onde eu me sinto realizada, porque
1573 sempre foi o meu objetivo, eu achei que eu nunca ia conseguir devido a pouca idade, falta de
1574 experiência no ensino superior mesmo. Mas deu certo. E eu vejo como mais pontos positivos
1575 do que negativos, como a Della também... Tudo o que é negativo é de outra forma desafiador,
1576 inquietante e nos torna pessoas melhores, a gente quer mudar, quer descobrir o que fazer.
1577 Às vezes a gente fica assustado, não é? Impressionado com algumas coisas que acontecem.
1578 A gente fica brabo, a gente fica triste, mas na maioria das vezes eu me sinto feliz, é um
1579 trabalho gratificante e, enfim, é onde eu me realizo. Foi isso que eu pensei. Eu pensei
1580 realmente nos sentimentos assim. Eu acho que a gente trabalha bem em conjunto, espero
1581 que o grupo sempre trabalhe assim, quanto mais professores forem chegando, as coisas
1582 continuem equilibradas dessa maneira, respeitadas. Então isso me faz crer que eu tenho mais
1583 sentimentos positivos do que talvez sentimentos... Não vou para casa preocupada com o meu
1584 trabalho. Eu acho que [...] isso é um ponto bom. Por enquanto. (risos)
1585 DELLA: Ok. E aqui as imagens da Cora.
1586 CORA: Bom, essa é a forma como eu vejo a gente trabalhando: próximo. Eu acho que eu
1587 tenho uma preocupação muito grande em manter as carinhas felizes. (risos) Eu acho que...
1588 eu penso sempre no conjunto. Eu não imagino uma formação, um curso de formação de
1589 professores em que o corpo docente não trabalhe junto, não resolva os seus conflitos
1590 conjuntamente, não é? Então se eu tiver que trabalhar num ambiente que é... Uma vez eu
1591 comentei com a Faye, não é? A coisa que eu mais me orgulho... No local onde eu trabalho,
1592 não é que não haja conflitos, assim como a Della colocou, mas eu saio daqui dizendo para
1593 você o que eu penso, dizendo para ela o que eu penso. Pode até não agradar, talvez, a pessoa
1594 no momento, mas... como que eu posso dizer...? Mas o ambiente está tranquilo. Eu gosto
1595 dessa verdade, dessa... E nem sempre a verdade é fácil, não é? Mas é esse trabalho conjunto.
1596 Eu acho que sem isso a gente não vai muito longe. Se cada um resolver trabalhar
1597 individualmente, ou se achar melhor que o outro, ou se achar menos que o outro, a coisa não
1598 vai funcionar. Então, não só com os efetivos, mas com os colaboradores, nós formamos uma
1599 equipe, não é? E é essa equipe que vai trazer resultados. Eu não acredito num trabalho
1600 individual na formação. Não sei se para bacharelado seria diferente, mas na formação de
1601 professores eu não acredito num trabalho em que cada um trabalhe por si sem pensar nesse
1602 todo que a gente está formando.
1603 DELLA: É, eu acho que aqui no ensino superior ainda a gente tem esse espaço, não é? Para
1604 sentar e conversar. Não sei por quanto tempo, mas ainda tem. (risos)
1605 CORA: Eu não sei se em todos os cursos tem, não é?
1606 DELLA: Estamos afogados.

- 1607 FAYE: É nisso que eu estava pensando agora.
1608 CORA: Não sei se todos os cursos têm essa...
1609 EMMA: Essa preocupação, não é?
1610 CORA: ...Essa preocupação, esse trabalho conjunto, enfim.
1611 EMMA: É, realmente.
1612 CORA: Eu não sei.
1613 EMMA: Pensando bem, acho que não.
1614 CORA: Às vezes tem carinha triste que pode ficar triste porque chamo muito. (risos) É para
1615 decidir as coisas, eu não sei, não é? Mas aparentemente tudo está bem. (risos)
1616 DELLA: Então, tá. Bom, as outras imagens são as escolhidas para expressar ideal de
1617 currículo.
1618 EMMA: A última pergunta, não é?
1619 DELLA: É, essa é a última pergunta. E daí essas são as da Faye, que são... Acho que a
1620 imagem que você tinha me passado, Faye, desses eixos integradores, [...] a qualidade não
1621 estava muito boa.
1622 FAYE: Ah, sim.
1623 DELLA: Aí eu tomei a liberdade de procurar outra que estava mais assim... que você amplia
1624 e consegue ler melhor.
1625 FAYE: Uhum. [...] Eu usei essas imagens em aulas anteriores de... acho que de metodologia
1626 no início do ano, para discutir o que era currículo [...] escolar [...] antecipadamente, entrando
1627 depois nas diretrizes, nos documentos oficiais. E aí eu trouxe essas imagens para que eles
1628 refletissem {sobre}: “Como é que você vê o currículo escolar?”, “você concorda?”, “você
1629 discorda?”. E aí fiz a leitura, deixei que eles lessem essa charge aqui, não é? “Ah, não disse?
1630 A escola não é lugar para essas coisas”. Então aí eu [...] os provoquei, não é? “Então não é
1631 um local onde nós trazemos as nossas ideias? Onde nós podemos sonhar, temos os nossos
1632 desejos, curiosidades, sentimentos, sexualidade, política, diferenças pessoais? É um currículo
1633 fechado? É um currículo fragmentado?” E aí a gente foi discutindo. Aí eu trouxe a imagem
1634 das cores, para pensar como essas cores, as tonalidades que elas vão tomando de acordo
1635 com o movimento circular, vamos dizer assim, não linear [...], que as disciplinas têm {ou}
1636 deveriam pelo menos ter no currículo. A questão da interdisciplinaridade ou da
1637 transdisciplinaridade, a questão dos temas transversais e ali os eixos curriculares
1638 integradores, o ambiente, os valores, a independência, a língua, a comunicação e o trabalho
1639 libertador. E aí foi isso. Foi mais o que eu pensei. Eu falei: “Eu vou trazer então essas três
1640 imagens”. Desculpa, a pergunta qual era mesmo?
1641 EMMA: É, isso que eu ia falar. (inint.) perguntou?
1642 FAYE: Qual era a pergunta mesmo?
1643 DELLA: A imagem que expresse...
1644 EMMA: Currículo... ideal.
1645 FAYE: É, do currículo. Exatamente. [...] Então, assim, trazendo... há diferentes concepções
1646 de currículo, mas analisando um pouquinho qual é o atual currículo nas escolas, a concepção
1647 desse currículo escolar, pensar em outras concepções de currículo, que não meramente o
1648 tradicional ou da perspectiva técnica, racional. Então o currículo libertador ou currículo oculto,
1649 o currículo pós-moderno, não é? Mas a gente não entrou nesse mérito de diferentes
1650 concepções de currículo. Mas pensar como o professor deveria enxergar o currículo, não é?
1651 “Ah, mas o currículo que nós temos é prescritivo, professora. Está lá, bem ali, eu tenho que
1652 dar conta disso”. Sim, mas como é que entre quatro paredes, fechando a porta, como é que
1653 eu posso... Não subverter esse currículo, não é isso. Até porque eu não vou subverter. Muito
1654 pelo contrário, eu vou fazer todas essas relações dentro das condições objetivas que aquela
1655 turma me proporciona, dentro da minha concepção do que é ensinar-aprender língua
1656 estrangeira e trabalhar dentro de um currículo mais aberto, um currículo integrador, um
1657 currículo onde você pode ouvir o aluno, onde há um diálogo com o aluno e onde há uma
1658 gradação [...] dos conteúdos, da construção do conteúdo ali em relação às cores. Foi mais ou
1659 menos isso que eu pensei.
1660 DELLA: Ok. Vamos ver, alguém quer comentar? Esse é o meu.
1661 FAYE: Ah, tá.

- 1662 EMMA: As cores estão (inint.), não é?
1663 DELLA: É, não está... Dá para ver aqui?
1664 CORA: Ela fez um símbolo matemático todo ali.
1665 FAYE: Ali está bonito.
1666 CORA: O quê que pertence aqui, Della? Explica (inint.).
1667 EMMA: Você criou essa imagem?
1668 DELLA: Eu criei. (risos)
1669 EMMA: Nossa!
1670 DELLA: Eu criei. Tem uns círculos ali, não dá para ver muito bem. Vocês conseguem ver
1671 aqui?
1672 EMMA: Sim.
1673 DELLA: Na verdade é essa questão do... Eu acho interessante quando... depois eu vou trazer
1674 as análises para vocês, mas como... os pontos que cada um reforça nessas respostas, nas
1675 discussões orais, nas imagens que trazem. Cada um tem [...] aquela questão que reforça
1676 sempre quando a gente traz à tona discussões sobre formação, não é? [...] E a gente tem
1677 semelhança, então é bacana. É essa questão de ideal, não é? Então eu achei que... depois
1678 eu repensei sobre essa imagem, eu achei que ela está muito com cara assim de produto, de
1679 algo que está distante da realidade, mas que é uma meta, um ideal que a gente pode buscar.
1680 [...] Então [...] essa elipse aqui embaixo englobando Letras-Inglês seria a universidade, que
1681 contém, digamos assim, o curso de Letras-Inglês, mas não ele todo, porque o curso de Letras-
1682 Inglês vai...
1683 CORA: Fazer parte.
1684 DELLA: ...Englobar, fazer parte do círculo menor, que [...] são as escolas. Eu não sei por que
1685 eu pus menor aqui, mas enfim, não é para ser menor. Mas é a universidade e a escola,
1686 interligado por meio do curso de Letras, e o projeto de formação como sendo um ponto que
1687 atinge as três esferas. E é ali que nós estamos, enquanto formadores de professor, aqui nesse
1688 ponto que eu ampliei e fui explicar melhor. Então quando eu digo projeto de formação, eu não
1689 penso só {em} pesquisa ou ensino, ou extensão. Eu não gosto de ver essas coisas separadas
1690 desde que começaram essas discussões sobre curricularização da extensão. Eu acho que
1691 dentro de um curso de licenciatura, nós temos que ter projetos de formação, [...] que envolvam
1692 as escolas inevitavelmente. E que envolvam pesquisa e reflexão, e que envolvam o ensino
1693 em formação de professores. Então aí [...] uma formação imersa na práxis docente nas
1694 escolas, nos problemas que as escolas têm, talvez com aquele olhar de quem chega de fora
1695 e tem um pouco mais de fôlego para pensar sobre o que os professores não têm tempo de
1696 pensar porque estão afogados [...] no seu dia-a-dia. É edificação de saberes, que é o teórico-
1697 epistemológico, o didático-pedagógico, práticas de linguagem. Não esquecendo nunca, é
1698 como se estivessem todos no mesmo nível, não é? E daí o pensamento crítico-reflexivo, que
1699 daí entra a questão de pesquisa mesmo e reflexão sobre prática. E orientação para mudança.
1700 Sempre orientação. Não sei se mudança ou desenvolvimento da práxis docente, mas uma
1701 orientação para mudança enquanto você...
1702 EMMA: Faz.
1703 DELLA: ...Faz. Dentro daquele universo cheio de problemas e cheio de coisas boas e coisas
1704 ruins. Então é assim que é o meu ideal de currículo. Aí depois [...] eu queria fazer uma
1705 pergunta para vocês, mas vamos esperar a Cora falar, (inint.).
1706 FAYE: A EMMA já comentou?
1707 EMMA: Não. (inint.). Ai, que difícil. (risos) Eu pensei que o currículo ideal tem que propiciar o
1708 diálogo, não é? [...] Isso que a Della falou de refletir enquanto você faz e, refletir, eu acho que
1709 também é uma troca de informações, não refletir só e ficar para você, mas trocar informações,
1710 buscar por mudanças. Então eu acredito que um currículo ideal tenha que permitir esse
1711 diálogo entre diferentes níveis dessa formação. Um aluno com um aluno, o aluno com o
1712 professor, aluno com a direção, professor com a direção, não é? Em várias esferas da
1713 coordenação. O aluno com o aluno da escola, com o professor da escola, para que haja
1714 mudança, para que a gente desafie esse currículo constantemente. Eu acho que é isso. Eu
1715 pensei nesse diálogo sempre. Por isso que tem várias pessoas conversando, esses diálogos
1716 que se interligam. Tem diálogos de diversos tipos.

- 1717 DELLA: E eu acho que isso é um ponto de encontro para vocês verem como a gente coloca
1718 sempre tudo interligado por meio da...
- 1719 EMMA: É. Sempre pensando na mudança...
- 1720 FAYE: ...Do diálogo.
- 1721 EMMA: ...No crescimento, não é? Enfim, sempre voltado para a formação desse aluno, para
1722 como ele vai agir na escola, no seu ambiente de trabalho. Querendo ou não é a imagem da
1723 Della, não é? (risos) Também. Bastante vista. A imagem da Faye com as cores ali, como que
1724 uma coisa se interliga na outra. E acho que isso só acontece por meio de discussão, do
1725 diálogo.
- 1726 DELLA: Ok, Emma.
- 1727 EMMA: Troca de conhecimento, não é?
- 1728 CORA: Eu acho que eu fui bem sucinta. (risos) Eu acho que aquele pensar, aquela troca está
1729 ali pela [imagem das] mãos, não é? Aquela troca tem que ser constante entre todos e enfim...
- 1730 EMMA: [...] Eu vejo uma união ainda ali também.
- 1731 CORA: Isso, a união, não é? O pensar coletivo...
- 1732 DELLA: De uma forma organizada, não é?
- 1733 CORA: É. O pensar coletivo e aquela união. É bem o que você falou, porque se não tiver o
1734 ideal, não vai... Bom, eu acho que o ideal também a gente está sempre à busca dele, por isso
1735 que eu coloquei a flechinha ali que o ideal é sempre... A gente vai e volta, a gente reflete, a
1736 gente volta atrás, a gente segue, mas sempre na procura da melhoria. E vejam que ela não
1737 está assim, não é? Ela vai acontecendo aos poucos...
- 1738 DELLA: Vai acontecendo. Sobe e desce.
- 1739 CORA: É. Eu acho que [...] a gente não pode pensar que é sempre um movimento linear.
- 1740 EMMA: E que uma hora a gente vai parar de buscar isso.
- 1741 CORA: É. Que não é sempre linear, mas que o ideal só vai [...] ser possível, talvez, pela união.
- 1742 EMMA: É. Voltando ali na minha imagem, quando as cabeças se abrem, tem uma...
- 1743 CORA: Isso.
- 1744 EMMA: Não é? Ali algumas cabecinhas abertas e saindo os pensamentos, não é? [...] O
1745 currículo tem que propiciar que a gente possa falar. Que não haja censura, que a gente possa
1746 se unir e tentar chegar na setinha lá, sempre em busca desse upgrade.
- 1747 DELLA: E daí eu acho que para hoje era isso mesmo. Esse aqui [...], por causa do avanço do
1748 horário, eu vou deixar para o próximo encontro. Daí só uma pergunta que eu gostaria de fazer
1749 para vocês sobre a questão curricular. Vocês veem o currículo como algo externo ao aluno?
1750 Nós entendemos... nessas concepções, quando a gente fala em realizar prescrições e tal.
- 1751 CORA: Eu acho que [...] não tem como ser externo aos alunos porque quando a gente está
1752 se posicionando, a gente está se posicionando frente a uma experiência que a gente teve com
1753 o aluno. Talvez a gente falhe em não colocar dentro desse... algum aluno para que contribua
1754 também, vamos dizer assim, formalmente para essa construção. Junto com o corpo docente.
1755 Não que a gente não [...] propicie momentos para eles que eles possam se posicionar, não
1756 é? E que isso não vai afetar ou direcionar também essa nossa construção do currículo ideal.
1757 Mas, enfim, junto ao corpo docente, realmente quando a gente faz as reuniões, esses alunos
1758 não são convidados ainda – talvez esse ainda – a participar, não é?
- 1759 EMMA: A gente (se reunir tanto) as nossas ideias talvez.
- 1760 FAYE: Mas quando a gente pensa...
- 1761 CORA: Se é externo ao aluno... Eu acho que é impossível ser externo ao aluno, não é?
- 1762 FAYE: Não, eu acho que quando a gente pensa...
- 1763 EMMA: É, a gente tem que trazer a voz dele.
- 1764 FAYE: ...Em currículo, em como esse aluno será formado, [...] eu acho que primeiramente a
1765 gente pensa qual é o nosso aluno, quem é o nosso aluno. Não é? Eu acho que antes do
1766 pensar em que disciplinas e a forma como os conteúdos vão ser ensinados através dessa
1767 disciplina para formar o aluno dentro de um currículo, a partir daquele currículo, [...] eu acho
1768 que a primeira pergunta é “qual é o aluno?”, “quem é o aluno?”. E aí eu acho que é o que a
1769 Cora falou: trazemos nessas discussões as nossas experiências com os alunos. Tanto que
1770 essa reestruturação aqui vai ser única, local. Por mais que queiram, vamos dizer assim,
1771 reestruturar de forma igualitária ou semelhante os cursos que proporcionam a mesma...

- 1772 CORA: E eles foram formalmente questionados por escrito.
- 1773 FAYE: Mas nós temos aqui...
- 1774 EMMA: Eu ia falar isso.
- 1775 FAYE: Sim.
- 1776 CORA: Eles [...] talvez não participem de debates, mas sempre a gente...
- 1777 FAYE: Sim.
- 1778 EMMA: Mas tem até alguns alunos que vão naquelas reuniões [...] lá em [nome de cidade omitido], representantes, não é?
- 1779 CORA: Sim, sim, mas não do... vamos dizer assim, foram convidados... Quando houve o debate aqui, foram convidados alunos. Mas eu digo assim, participar de uma reunião formal aqui, nesse sentido, não. De reuniões, a parte oral aqui, presencial, não é? Mas quando houve os movimentos de reestruturação, eles foram sim convidados a participar, eles foram sim questionados sobre determinadas coisas, não é? Aliás, sobre tudo. Todos os questionamentos...
- 1786 EMMA: Naquele último eles responderam, não é?
- 1787 FAYE: Foi.
- 1788 CORA: ...Que colocamos aos professores, eles também foram, a gente tem as respostas de todas as turmas. Nós propiciamos esse momento a eles.
- 1789 FAYE: O relatório final, ou de estágio, eu falo que é um documento, porque é um documento do curso, documento da disciplina, mas...
- 1792 DELLA: Do currículo.
- 1793 FAYE: É, do currículo, um documento curricular, mas é um momento que eles também (podem) se colocar. Tanto que alguém me perguntou: "O que eu vou falar na auto avaliação?". "Pode trazer sugestões. [...] Se avaliem enquanto formação aqui, a teórica e a prática. Lá na prática como é que você se desenvolveu nesse processo". E aí, a partir dessas leituras, talvez seja interessante todos lerem depois para a gente também pensar no currículo a partir disso.
- 1798 CORA: E também foi realizada aquela avaliação da CPA (Comissão Própria de Avaliação), não é?
- 1799 FAYE: Sim.
- 1801 CORA: A gente não teve retorno ainda [...] das respostas dos alunos, mas com certeza a partir das respostas, embora não seja o questionário ideal, não sei se vocês tiveram acesso ao questionário...
- 1804 EMMA: Dos alunos, não.
- 1805 CORA: Por exemplo, não há perguntas lá quanto à rotatividade do corpo docente. E [...] {há quanto tempo aquele docente que ele está avaliando ali está trabalhando com a turma}. Porque eles avaliaram professor que estava havia um mês ali, com troca de...
- 1808 EMMA: Não dá para ter uma noção.
- 1809 CORA: Então é necessário também, quando nós recebermos esse retorno, a gente também ponderar essas questões. Mas com certeza não pode ser externo de forma alguma. Ele é o foco, não é?
- 1812 EMMA: É.
- 1813 CORA: Ele [o aluno professor] é o foco. Nós não estamos construindo [o currículo] para nós, não é?
- 1815 FAYE: Não, de forma alguma.
- 1816 DELLA: Não, esse é só um convite... é um conceito assim que para mim também não é claro, essa questão do currículo pós-crítico. Então eu fiz essa pergunta já com base em análises, não é? Que foi essa impressão [...] inclusive nas minhas falas. Currículo como um documento. Então quando a gente fala de políticas e de currículo, as coisas se misturam. [...] E quando a gente começa a ler essas visões pós-críticas, são filosóficas, são difíceis, não é? Mas elas parecem nos convidar a enxergar o currículo como sendo a prática. [...]
- 1822 EMMA: (Tem razão).
- 1823 DELLA: E o documento, assim, como se o documento curricular, o projeto seria a dimensão política do currículo, a dimensão prática do currículo e dimensão ideológica do currículo, que é essa que eu estou mais ou menos tentando focar, a questão do currículo ideológico. E, assim, então esse é um convite para a gente refletir. E, se vocês quiserem, eu posso até

- 1827 encaminhar algumas leituras. Mas talvez se vocês forem rever... e depois eu vou trazer para
 1828 vocês as análises. Assim a gente pode...
- 1829 EMMA: Eu acho que eu coloquei isso, currículo como documento na minha resposta.
- 1830 DELLA: É, eu também. Eu também coloquei, até foi uma...
- 1831 EMMA: Penso nisso, no... no que está ali [...] palpável. A gente não pensa no prático às vezes,
 1832 não é?
- 1833 DELLA: É. É. A questão de como as coisas acontecem, não é?
- 1834 EMMA: Sim.
- 1835 DELLA: Na sala de aula, [...] tudo isso que nós verbalizamos e que nós acreditamos.
- 1836 EMMA: Não é só documento, [...] ele é o nosso fazer, não é?
- 1837 DELLA: O nosso fazer.
- 1838 EMMA: Eu acho que o que vem à cabeça quando a gente fala em currículo é o...
- 1839 DELLA: É o documento.
- 1840 EMMA: O documento.
- 1841 FAYE: É, quando eu iniciei, introduzi a disciplina falando de currículo, que eu mostrei as
 1842 imagens, aí depois eu trouxe alguma...
- 1843 EMMA: Definição?
- 1844 FAYE: [...] ...Algumas perspectivas, ou algumas concepções de currículo a partir de Saviani,
 1845 que é um filósofo da educação. Aí ele vai falar assim que o currículo de fato é aquilo que está
 1846 em pleno desenvolvimento na prática. Fora isso ele não é currículo.
- 1847 EMMA: Faz muito sentido.
- 1848 FAYE: Não é? Esse seria o currículo ideal. [...] É aquele que está em pleno processo de
 1849 desenvolvimento na prática. E o professor e a escola [...] sempre voltando ao currículo e o
 1850 refazendo conforme os altos e baixos da sua prática. Os alunos: “Nossa, é interessante essa
 1851 ideia”. Sim, eu acho que é assim que a gente te que ver currículo.
- 1852 DELLA: É, então, eu achei que nas imagens... ficou muito mais clara essa questão quando
 1853 vieram as imagens, do que nas nossas falas. Não é? E eu notei que as imagens que vocês
 1854 colocaram de currículo evidenciam muito a questão do processo. Quer dizer, a nossa
 1855 organização, o nosso diálogo, não é? E eu fui a única que coloquei isso como algo... um
 1856 produto, lá no final, não é? Uma coisa que a gente... Claro, mas a gente precisa ter um ideal.
 1857 Mas eu acho que se a gente não se concentrar em como a coisa caminha...
- 1858 FAYE: Ah, sim.
- 1859 DELLA: No processo...
- 1860 CORA: O ideal sempre está por vir.
- 1861 DELLA: Sempre está por vir. E, às vezes, ele chega de uma forma boa e você não avalia
 1862 como bom porque você tem aquele ideal que está lá, não é? Então acho que a gente [...] não
 1863 pode perder de vista isso aí que a gente colocou, que é o diálogo.
- 1864
- 1865 **DISCUSSÃO ENTRE AS PARTICIPANTES: EPISÓDIO 2 (7 dez., 2017)**
- 1866 DELLA: Então, assim, para hoje eu fiz uma opção e eu queria que vocês me dissessem o que
 1867 vocês acham. A gente deixa o tema livre e vocês podem colocar o que pensam sobre a
 1868 reestruturação curricular, o que tem sido bom, o que tem nos incomodado, nossas
 1869 expectativas, questões que, por ventura, {tenhamos} deixado de mencionar em reuniões,
 1870 enfim, o que julgarem importante comentar. Cada uma teria um tempo e aí a gente encerra.
 1871 E, dentro do meu tempo, já que eu estou mais afastada por conta da licença, eu opto por
 1872 trazer síntese de algumas leituras do artigo que eu escrevi sobre um pouquinho do histórico
 1873 da universidade, da extensão. Então eu fiz um recorte, tentando trazer para vocês, com as
 1874 referências, se vocês quiserem ler na íntegra depois. E daí [...] a minha pergunta é: eu coloco
 1875 primeiro esse recorte para a gente debater em cima do exposto, e depois a gente fala do
 1876 nosso contexto, ou vocês gostariam de colocar algumas coisas e eu participo depois com os
 1877 recortes teóricos?
- 1878 CORA: Só uma curiosidade: essa questão [da reestruturação] a gente não chegou a abordar
 1879 na nossa última [discussão]...
- 1880 DELLA: Sim. Mas como é a questão central da pesquisa, a reestruturação curricular, sinto
 1881 necessidade de reforço, reafirmações, enfim.

- 1882 FAYE: Eu ia só repassar o que eu já falei, que eu já havia dito.
- 1883 DELLA: [...] Bem, é assim, como vi uma possibilidade de abordar os dados entre... Ainda não
1884 é certo, [...] é uma ideia que as leituras que fiz dos dados que já tenho sugere. Mas é de
1885 classificar os dados entre a dimensão do real, do concreto, o que nós temos e o ideal. Por
1886 isso que eu coloco ali “expectativas”, “questões que tem nos incomodado”, enfim... Só que
1887 como de uma certa maneira, pelas conversas que nós temos, pela experiência que nós temos
1888 desde antes do meu doutorado, a gente meio que está por dentro, sabe o que incomoda, não
1889 é? Então eu acabei fazendo as seleções [de autores que li] mais ou menos nesse sentido.
1890 Como um estímulo para nós abordarmos, ou melhor, para explicitarmos certas questões que
1891 podem ser importantes para a pesquisa. São excertos que abordam problemáticas: teoria
1892 prática, direções de políticas universitárias para reestruturação curricular e o contexto de
1893 recepção...
- 1894 CORA: Entendi.
- 1895 DELLA: Então, se vocês têm alguma coisa a acrescentar, alguma coisa a dizer além {do que
1896 já foi dito} ou vocês querem que eu exponha síntese das leituras, os excertos... que eu vou
1897 procurar ler para não...
- 1898 CORA: Modificar.
- 1899 DELLA: Modificar e também não me estender, não é? Porque a gente fica comentando e aí
1900 acaba excedendo o tempo. Eu acredito que no máximo uns dez minutos para eu expor e aí a
1901 gente pode conversar.
- 1902 CORA: Fica difícil saber o que foi deixado de mencionar, porque eu me lembro vagamente
1903 dos pontos que nós comentamos.
- 1904 DELLA: [...] Aquela discussão foi muito rica...
- 1905 CORA: Então, talvez se você expusesse as leituras e a gente achasse que tivesse que
1906 comentar alguma coisa (inint.). Porque senão talvez eu vá me repetir naquilo que eu já
1907 coloquei, enfim... não sei.
- 1908 DELLA: É? O que vocês acham? Não há problema em dizer novamente as mesmas coisas
1909 (risos) porque também é válido para a pesquisa, né? São reforços.
- 1910 EMMA: [...] Faz o contrário então. Você tinha mencionado, você apresenta primeiro e depois
1911 a gente conversa.
- 1912 DELLA: Sim.
- 1913 EMMA: Não é?
- 1914 DELLA: Então, tá. Faye?
- 1915 FAYE: Sim?
- 1916 DELLA: Pode ser?
- 1917 FAYE: Pode.
- 1918 DELLA: E se, enquanto eu leio aqui vocês quiserem interromper, alguma colocação, não é?
- 1919 EMMA: A gente lembra de alguma coisa.
- 1920 FAYE: É, quem quiser...
- 1921 DELLA: Então, eu vou começar falando um pouquinho de políticas de globalização e reformas
1922 de ensino superior no Brasil, com base em Garcia (2016). “O contexto do ensino superior
1923 público no Brasil passa por um momento de reforma, de reestruturação, decorrente de
1924 mudanças nas políticas mundiais alinhadas ao atual momento histórico de globalização das
1925 economias nacionais. Em virtude de um quadro global de desequilíbrio financeiro, sobretudo
1926 nas nações sem desenvolvimento – Órgãos Econômicos Internacionais, Banco Mundial, FMI
1927 (Fundo Monetário Internacional) – tomam medidas que preconizam o cerceamento de gastos
1928 públicos, entendendo como causa maior da crise financeira global a oneração do estado com
1929 gastos no setor público”. E daí são desencadeadas uma série de ações. “Desde a sua
1930 formalização em mil novecentos e noventa e quatro (1994), o Banco Mundial solta esse
1931 documento e eles trazem medidas que têm abalado o modelo de universidade pública no
1932 Brasil.” Para o Banco Mundial, as instituições de ensino superior... Esse documento é público,
1933 dá para acessar lá, ele está disponível em espanhol, não sei se vocês já conhecem. “As
1934 instituições de ensino superior não poderiam ser tratadas como instituições exclusivamente
1935 públicas por três razões: elas são competitivas, elas têm oferta limitada de vagas; elas
1936 excluem, têm excluibilidade; pode-se obtê-la mediante pagamento; e recusa, não é requerido

1937 por todos, você pode exercer o seu papel social sem ter feito uma universidade. Nesse
1938 sentido, a educação superior estaria associada ao conceito de empresa privada – isso na
1939 perspectiva do Banco Mundial – (nutrindo-se) na categoria mercantilização do saber e da
1940 ciência, o que acarreta perda do princípio de bem coletivo e direito fundamental da cidadania
1941 garantido pelo estado.” Esse é Sguissardi, um autor importante para a educação, que defende
1942 isso. “No Brasil, esse posicionamento foi acatado e tem gerado pressões do estado sobre as
1943 IES (Instituições de Educação Superior) – acho que a gente já sente isso bastante – tanto as
1944 federais, quanto as estaduais. Uma série de medidas foram tomadas a partir da aprovação da
1945 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional de noventa e seis (1996), a qual
1946 normatiza de forma simplificada o [...] detalhamento e financiamento e das funções [...] e
1947 normalizações dos sistemas de ensino. E essa reforma [...] acaba sendo complementada por
1948 uma série de medidas provisórias, decretos, portarias, que promovem o avanço da
1949 intervenção governamental, especialmente nas universidades públicas, aumentando o
1950 domínio normativo do estado sobre as esferas educacionais. Ainda nos últimos anos as IEES
1951 brasileiras públicas têm tido seus recursos de custeio reduzidos pelo governo e vêm sendo
1952 motivadas a buscar expedientes complementares, predominantemente em forma de
1953 prestação de serviços à sociedade – a quem puder pagar por eles, quando é a prestação de
1954 serviço paga – e buscando financiamentos à pesquisa pelo setor privado ou por órgãos de
1955 fomento governamentais – que é CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
1956 Nível Superior) e o CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
1957 – os quais privilegiam – obviamente – interesses específicos, muitas vezes divergentes aos
1958 ideais de universidade, mas que a gente acaba se submetendo para conseguir o recurso.
1959 Dessa forma, a educação superior, antes vista como uma produtora de conhecimentos,
1960 formadora de cidadãos como práticas da vida social e econômica, através da construção de
1961 nações livres e desenvolvidas, acaba atrelada a deliberações imediatistas do mercado. Assim
1962 passa a ser vista também como uma função de cunho econômico, atendendo aos interesses
1963 individuais e privados.” Que é o que vem acontecendo, que é assim, essa tendência da
1964 universidade, essas pressões que a universidade vem sofrendo para reduzir... reduz-se o
1965 custo, os recursos de custeio que vêm do estado, e as universidades cada vez mais buscam
1966 prestação de serviço e fomento dessas instituições do MEC (Ministério da Educação) ou de
1967 outras. Dentro das universidades federais, quantas empresas não financiam projetos ali
1968 dentro, não é? Tanto que entra em greve a universidade, mas (...) esses setores financiados
1969 por empresas privadas permanecem em funcionamento. “Diante desse contexto de crise
1970 financeira, atrelado aos efeitos da globalização, (incide) sobre o ensino superior o processo
1971 de internacionalização.” Que é [...] outra questão que vem ao encontro dessa. Em breve
1972 retrospectiva, esses autores – Altbach e Night – destacam que as universidades foram
1973 instituições internacionais desde suas origens europeias medievais, quando os romanos (...)
1974 traziam gregos para atuarem nas universidades, porque os gregos detinham o conhecimento
1975 filosófico. Então isso sempre existiu. “Com o nacionalismo do estado-nação, que (emergia) a
1976 reforma protestante, a academia ensimesmou-se durante um século. Em meados do século
1977 XX (vinte), com o colonialismo e o surgimento do terceiro mundo, estabeleceram-se as
1978 universidades nacionais e a academia retoma direcionamentos internacionais em seu
1979 (escopo), com resultados, hoje, incrivelmente potencializada em virtude dos rápidos avanços
1980 tecnológicos, que incluem integração de pesquisa e uso de inglês como língua franca para
1981 (...) comunicação científica, o *e-learning*. Então esses autores enfatizam ainda que
1982 marcadores de qualidade tornam-se exigência nesse trânsito internacional de conhecimento,
1983 inovação e, sobretudo, um sentido norte a sul do grupo. Por que eu trouxe isso? Porque nós
1984 vamos receber convidados internacionais. “Convidados”, entre aspas. Então, às vezes, a
1985 gente tem aquela... os próprios alunos, de enaltecer, {de dizer} “nossa, eles vêm aqui!”. Mas
1986 é importante, eu acho, nós termos esse contexto mais geral de que é difundida a ideia de que
1987 o conhecimento vem do norte para o sul do globo, não é? E também: “quando surgiu o terceiro
1988 mundo”. Por que quando surgiu o terceiro mundo? Porque é quando alguns países
1989 desenvolvem-se economicamente em relação outros, aí surge essa ideia de que o norte
1990 precisa ser solidário ao sul. Essa é a ideia difundida E, da mesma forma, os sistemas de
1991 marcadores de qualidade, que são sistemas de avaliação de desenvolvimento, de

1992 conhecimento também são desenvolvidos no norte e “oferecidos”, vendidos, não é? Do norte
1993 para o sul. No próprio âmbito de formação de professores, nós temos aquele TKT (Teaching
1994 Knowledge Test). Você paga para um preparatório, depois paga para se submeter ao teste...
1995 não é? E de onde vem? Quem difunde ou vende essa ideia como um pacote pronto que vai
1996 “garantir” uma formação de boa qualidade? As grandes editoras, dos Estados Unidos e
1997 Inglaterra.
1998 EMMA: O TOEFL
1999 DELLA: O TOEFL (Teste of English as a Foreign Language), que é americano. Compra-se
2000 pronto para aplicar, como fez nosso país para avaliar o inglês de quem se candidatasse ao
2001 Ciência Sem Fronteiras. Ou você paga pra se submeter, como algumas escolas de idiomas
2002 no Brasil compram o direito de aplicar.
2003 EMMA: FCE (First Certificate in English)...
2004 DELLA: FCE, CAE (Certificate of Advanced English), que são testes britânicos, em que nativos
2005 vêm ao ponto de aplicação no país estrangeiro para avaliar os testes de oralidade... Então
2006 para a gente... como vocês provam que vocês sabem inglês? Ah você tem TOEFL?
2007 EMMA: Uhum.
2008 DELLA: Eu tenho FCE. (...) Então, não parece haver muita credibilidade, mesmo de nossa
2009 parte, brasileiros, como autoridades ao avaliar nossa língua inglesa, precisam do sistema
2010 nativo de avaliação ou do próprio nativo como avaliador para ter maior reconhecimento. Bom,
2011 então retomando, a questão da internacionalização das universidades, há esse
2012 direcionamento de conhecimento e avaliação do conhecimento, do norte desenvolvido, para
2013 o sul, em desenvolvimento. Ao lado da globalização e da internacionalização do ensino
2014 superior no Brasil, vem a questão da extensão universitária, parece que a extensão segue um
2015 caminho paralelo a tudo isso, não é? Eu trouxe aqui apenas alguns excertos com base no que
2016 li, depois talvez vocês possam dizer para mim com outros olhares. Então, sobre a extensão
2017 universitária: “No quadro dos caminhos de reforma do ensino superior criados pelas
2018 universidades brasileiras, vale ressaltar o movimento da extensão universitária. Em tese,
2019 extensão consiste na vertente da universidade que se volta à sociedade, que estabelece
2020 relação entre universidade e sociedade, complementando assim o que no Brasil é entendido
2021 como tripé – é indissociável, eu propus, também em tese – [...] sobre o qual se funda a
2022 concepção de universidade”. Então ensino, pesquisa e extensão. “Estudos que abordam a
2023 história da extensão universitária no Brasil, evidenciam que por meio dela é possível visualizar
2024 investidas e retrocessos nas relações universidade e sociedade, bem como as tensões que
2025 estão envolvidas nessas relações. No Brasil o decreto do estatuto das universidades
2026 brasileiras de mil novecentos e trinta e um (1931) não menciona a extensão como uma função
2027 da universidade, limitando-se à divulgação de pesquisas direcionadas para uma população
2028 mais instruída”. Então era a época da universidade da elite. “Foi só no início da década de
2029 sessenta, com os movimentos estudantis e tudo mais, é que nasceu a extensão.” A extensão
2030 nasceu de movimentos estudantis, não veio de docentes. “A extensão, como a conhecemos
2031 hoje, é indissociável do ensino e da pesquisa e tomou corpo, porém assumindo um caráter
2032 assistencialista”. Então os alunos se organizavam para construir projetos e levar
2033 conhecimento para beneficiar pessoas que tinham necessidade. “Foi quando surgiram ações
2034 de compromisso com as classes populares, com a intencionalidade de conscientizá-las sobre
2035 seus direitos”. Isso antes da ditadura. “Essas (relações) eram conduzidas pelo movimento
2036 estudantil, vinculado à União Nacional dos Estudantes (UNE). A partir do golpe militar, até os
2037 anos setenta, o movimento estudantil passou a ser fortemente combatido. O estado assumiu
2038 o controle sobre as ações extensionistas utilizadas pelo estado como instrumento ideológico
2039 de grande potencial, desenvolvendo um caráter salvacionista e integracionista, canalizando-
2040 se especialmente nos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação {Comunitários}
2041 (CRUTACs)”. Então, o que acontecia? (...) O governo toma posse disso aí e usa os estudantes
2042 para atingir a população mais afastada dos meios rurais, como um instrumento de controle.
2043 CORA: Mas ela continua tendo um caráter assistencialista assim como ela nasceu com os
2044 movimentos dos estudantes.

2045 DELLA: Concordo, continua. Então... “as quais tinham como objetivo (CRUTACs) treinar
2046 estudantes para dar assistência às comunidades rurais” (...) Na história da educação tem
2047 bastante trabalhos sobre projetos assim, por exemplo, na Amazônia...
2048 FAYE: o Projeto Rondon.
2049 DELLA: o Projeto Rondon, não é? “Com o surgimento dos movimentos sociais na década de
2050 oitenta, a universidade utiliza a extensão para a realização de práticas que assegurassem
2051 direitos humanos, propostas que expressam a extensão como emancipação e como
2052 assistencialismo”. Daí que mais vão ser incorporadas as perspectivas críticas, com base em
2053 Paulo Freire. Após o fim da ditadura., também na década de 80, nasce o Fórum Nacional de
2054 Pró-reitores de Extensão nas universidades públicas brasileiras, o FORPROEX. Foi criado em
2055 mil novecentos e oitenta e sete (1987). “Suas discussões buscavam organizar a extensão
2056 como um órgão próprio, que articulasse programas, projetos e atividades com orçamento
2057 próprio, criação de métodos claros para aferição dos resultados e estratégias de divulgação.
2058 Em abril de dois mil e dezessete (2017), (...) a última edição do FORPROEX, que é a
2059 quadragésima oitava (48ª) edição, foi elaborada a carta de Belo Horizonte. No documento fica
2060 mantida a intenção de curricularizar a extensão – então aí nessa curricularização da extensão,
2061 isso é o que eu acabo defendendo depois, que a história da extensão se une à história das
2062 universidades nessa questão da força para privatizar, enfim – [...] nos cursos de graduação e
2063 pelo incentivo aos trabalhos em rede como táticas de resistência diante do cenário atual
2064 marcado por pautas desarticuladoras do conceito de ensino superior público no país. O
2065 trabalho em rede é sugerido – na visão do FORPROEX – como uma forma metodológica de
2066 acesso e organização do trabalho extensionista para a coletividade, destacando a intenção
2067 de caráter perene das ações, visando a um compromisso ético de relação entre universidade
2068 e comunidade. Particularmente o documento expressa a visão de extensão como ação social
2069 emancipatória em relação indissociável com o ensino e a pesquisa. Apresenta como objetivos:
2070 despertar a autonomia nos educandos; promover transformações epistemológicas e o próprio
2071 conceito de conhecimento, o qual (tende) hierarquizar o saber científico e dicotomizar este em
2072 relação ao conhecimento popular; transpor a linha divisória entre universidade e sociedade,
2073 associada à adoção de ações extensionistas mais engajadas, solidárias e alinhadas com as
2074 demandas, causas sociais e os processos de emancipação social. Hoje consta no Plano
2075 Nacional de Educação, (inint.) 12.7 a estratégia de assegurar no mínimo dez por cento (10%)
2076 do total de créditos curriculares para a extensão”. Que é o nosso caso aqui, a curricularização.
2077 Depois aqui eu cito, ali no segundo parágrafo. “Os diferentes sentidos assumidos pela
2078 extensão –já concluindo – ao longo da história vão do assistencialismo até a concepção
2079 freiriana”. Então são as duas concepções que nortearam a extensão no país. “Mais atual como
2080 ação emancipatória e transformação. Engajada em visão emancipatória no que se refere à
2081 perspectiva de extensão e trabalho social, cujo resultado é a ação criadora de um produto: o
2082 conhecimento. Esse conhecimento é coletivo, deve ser [...] devolvido à comunidade para
2083 utilizá-la em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios, construindo uma hegemonia
2084 diferente. Cinco critérios são apontados para a consolidação da extensão: que é a
2085 indissociabilidade, entre ensino, pesquisa e extensão; necessidade de relevância do trabalho
2086 social desenvolvido; (...) luta pela democratização da sociedade; promoção de cidadania pelo
2087 trabalho de extensão, possibilitar a formação de um cidadão crítico; ética relacionada à
2088 produção do conhecimento, tipo de conhecimento reproduzido num determinado momento
2089 histórico na sociedade em que se insere e na instituição onde está sendo produzido. Por outro
2090 lado, a concepção que também ganhou evidência nas últimas décadas é a extensão sobre
2091 forma de prestação de serviços. Então essa concepção abrange, por exemplo, setores de
2092 pesquisa e produção de produtos novos ou outros serviços que a universidade possa estar
2093 desenvolvendo em troca de recursos financeiros e materiais. Críticas são direcionadas a essa
2094 ação extensionista, sobretudo por se contrapor à visão emancipatória. O que fica evidente
2095 sobre o percurso da extensão no Brasil é que as diferentes concepções de extensão, apesar
2096 da força da ideologia emancipatória a partir dos anos oitenta, incidem na educação superior
2097 com a intensidade de políticas e se colocam em disputa junto à lógica hegemônica existente
2098 na universidade, sobretudo da pesquisa. Essa força traz à pauta das universidades
2099 discussões e dúvidas sobre as formas de pôr em prática, nos termos arrolados pela lei, e abre

2100 possibilidade de reinterpretações, ressignificações, diferentes formas de realizações.” Por fim,
2101 cito autores que avaliam que a concepção atual de extensão vem num crescendo constituir-
2102 se na prática universitária como um espaço de trabalho educativo de formação humana
2103 ((interrupção por circunstante)) (...)

2104 CORA: (...) “Como um espaço de trabalho educativo, de formação humana e profissional dos
2105 acadêmicos e de diálogo com a comunidade”.

2106 DELLA: “Porém, quando se volta efetivamente para essas demandas – porque um projeto de
2107 extensão pode ou não ter essa ideologia, deixando implícito que nem sempre acontece assim
2108 – quanto a estudos realizados no campo da formação de professores de línguas, embora não
2109 tenhamos identificado o uso do termo extensão destacadamente, entendemos como práticas
2110 extensionistas eminentemente voltadas ao estabelecimento de parcerias entre universidade
2111 e escola, a valorização de maior ênfase na práxis docente para a formação do professor a ser
2112 construída nessas parcerias. Entendemos que o projeto de formação de professores parece
2113 sobressair-se em termos de proposta curricular, tendo como implícitas e (imbricadas) ações
2114 de ensino, pesquisa e extensão, e deixando em aberto como imprevisível em inimagináveis
2115 possibilidades, o currículo extensionista para a formação de professores de línguas”. Então o
2116 que eu tentei trazer aí são pontos de encontro entre a história da universidade, a história da
2117 extensão e a formação de professores, que está aí nesse... (inint.).

2118 CORA: Em termos da reestruturação, dos textos que foram lidos para embasar a
2119 reestruturação, [...] pelo menos no material que nos foi dado e nas discussões entre os
2120 professores, havia essa – ou há, espero eu – essa visão de universidade enquanto práticas
2121 que venham possibilitar a emancipação, a formação do cidadão, a ética, enfim, na contramão
2122 daquela de formar o profissional, vamos dizer assim, exclusivamente para atender o mercado
2123 de trabalho. Então eu acho que isso não foi ponto de discordância, acho que todo mundo
2124 concorda [...] que deve ser emancipatória, que a extensão deve vir como uma prática nesse
2125 sentido, mas a gente não sabe muito bem, como o texto mesmo está colocando lá, de que
2126 forma de fato [...] a extensão vai se colocar em prática. Eu acho que você chegou a comentar,
2127 ou eu pelo menos cheguei a comentar, é que como nós somos multicampi, falta, no meu
2128 entender, um posicionamento de quem está à frente da extensão, digamos assim {falta} esse
2129 direcionamento. Como é que nós vamos fazer a leitura do que vem a ser extensão... Eu não
2130 sei se era esse ponto que você acredita que a gente não tenha tocado (inint.).

2131 DELLA: [...] Na verdade eu quis sintetizar pontos em que a gente mais...

2132 CORA: Discutiu durante as reuniões, não é?

2133 DELLA: Discutiu, comentou... É. E trazer um pouquinho da história. [...] Não sei se vocês já
2134 conheciam ou já leram a respeito.

2135 FAYE: Eu conhecia alguns autores.

2136 DELLA: [...] Então a ideia era trazer isso aí para a gente talvez pensar alguma coisa com
2137 relação à extensão, com relação ao nosso currículo. Porque ao mesmo tempo em que nós
2138 recebemos os direcionamentos para curricularizar a extensão, para ampliar a carga horária e
2139 tudo mais, nós temos essa pressão assim: “Tá, vamos fazer parceria com as escolas”. Só
2140 que, assim, a universidade está ficando sem recurso, por uma questão desencadeada em
2141 âmbito internacional. Então essa questão da extensão [...] pode ir para os dois lados. Eu
2142 preciso da extensão para arrecadar recursos para manter a universidade, mas ao mesmo
2143 tempo eu preciso estar em contato com a sociedade porque é responsabilidade social da
2144 universidade. E eu não posso cobrar por isso de quem não pode pagar, não é? Então é esse
2145 impasse. É um impasse que talvez a gente não vá sentir nessa reestruturação curricular nesse
2146 momento, em específico. Isso é um posicionamento meu, mas que, em minha opinião, são
2147 questões ideológicas que, acho, a gente precisa ter em mente, os alunos precisam conhecer,
2148 se posicionar a respeito. [...]

2149 FAYE: [...] No evento em que eu estive semana passada, 35º SEURS (Trigésimo Quinto
2150 Seminário de Extensão Universitária da Região Sul), [...] a internacionalização das
2151 universidades e a questão da curricularização da extensão foi bastante falada em palestras,
2152 mesas redondas. E estávamos eu e o [nome de pessoa omitido], o professor de
2153 Administração, sentados assistindo com o pessoal lá da Pró-Reitoria também. E aí me
2154 chamou a atenção, tanto minha como a do [nome de pessoa omitido], um professor do

2155 Uruguai, que aí ele faz uma... e achei que assim de uma forma até irônica e brincalhona, mas
2156 assim, fazendo críticas a esse processo que algumas universidades públicas vêm passando.
2157 Ele é professor do Uruguai, mas ele trabalha em uma universidade, acredito que em São
2158 Paulo. Ele falava até um “portunhol”, enfim... E aí ele vai falar como é que a universidade hoje
2159 se encontra nesse cenário mundial, sempre vista como produtora do conhecimento, diante de
2160 uma sociedade globalizada, uma sociedade do conhecimento, em que a competitividade
2161 aumenta e as universidades têm servido para produzir conhecimento e comercializar esse
2162 conhecimento. E aí ele vem dizer que a pesquisa, por conta disso, se supera em relação à
2163 extensão, porque a pesquisa é você produzir conhecimento e publicar, publicar, publicar o
2164 tempo todo. [...] E é isso que as universidades nos dita [...] (verticalmente). É isso. Então
2165 temos que produzir conhecimento. E aí ele {entra na} Concepção Freiriana – nossa, foi muito
2166 interessante – que é “onde seria então o papel da extensão?”. Qual é o papel da universidade?
2167 É só produzir conhecimento diante dessa coletividade mundial, troca de conhecimento, de
2168 produção de produtos e tudo mais? E aí ele vai falar, então, da extensão [...] emancipatória,
2169 [...] que você comentou ali. E aí ele traz [...] umas figuras, e falando... [...] Nós achamos bem
2170 interessante, sabe? A questão do diálogo com a sociedade. Ele falou muito em relação a isso.
2171 Que a universidade precisa dialogar com a sociedade e não ficar só como produtora e
2172 reprodutora de conhecimento, do nosso papel na sociedade enquanto professor. Falou até da
2173 própria pedagogia do professor em sala de aula – {por estarem} sempre com os mesmo slides,
2174 sempre reproduzindo a mesma aula – tanto como trazer a comunidade para a sala de aula,
2175 como trazer a sociedade para a sala de aula. E eu achei bem interessante. Eu acho que tem
2176 a ver com o que você comentou de romper limites entre sociedade e universidade. E, assim,
2177 foi o mais aplaudido. Foi aplaudido de pé.
2178 CORA: Nossa.
2179 FAYE: Olha que vieram três professores de universidades: de Córdoba, esse do Uruguai, e
2180 Brasil, e um reitor, não sei, de outra universidade, acho que era Paraguai, ou México... isso.
2181 E ele foi o mais aplaudido porque ele traz essa visão emancipatória que a extensão pode
2182 trazer para uma universidade. Então ele deixa assim... traz um grito de guerra. Ele fala “é o
2183 meu grito de guerra, é ser extensionista, é ir à comunidade, trazer a comunidade para a
2184 universidade”.
2185 CORA: Por um outro lado, a gente está fazendo o caminho inverso. Valoriza-se muito a
2186 pesquisa. “Não, então agora é hora de valorizar a extensão”. E aí é um formulário diferente,
2187 se você quiser fazer um projeto de ensino, é outro diferente se você for fazer a pesquisa e
2188 outro diferente se você for fazer a extensão. Aí se fala da indissociabilidade. Então para mim...
2189 EMMA: Está separado.
2190 CORA: Gente, o que é isso? Eu acho que [...] não poderia haver pesquisa sem extensão,
2191 extensão sem pesquisa e que leve ao ensino de algo. [...] Agora, então, nós vamos sair da
2192 pesquisa e aí vai ser só extensão {que tem valor}? Não estou compreendendo isso. Eu acho
2193 que isso tinha que trabalhar junto.
2194 FAYE: Tudo junto.
2195 CORA: Mas, como eu falei, e como você [Della] mesmo colocou, nós [...] temos a forma como
2196 nós somos avaliados. Ou nós nos inserimos naquele padrão ali ou você não vai ser valorizado.
2197 Então é difícil, não é? É difícil, difícil. Então eu acho assim que [...] esse pedestal agora da
2198 extensão também não devia haver como houve o da pesquisa. Eu acho que a coisa tem que
2199 caminhar junto. Enfim...
2200 EMMA Parece que cada hora (inint.), não é? Agora isso é importante.
2201 CORA: É, então. “Agora é hora, devo motivar isto”, quando tudo devia ser centrado.
2202 EMMA: (inint.), por exemplo, não é? [...]
2203 EMMA: Talvez esse fosse o ideal que a Della está procurando...
2204 DELLA: Meu ideal? (risos)
2205 CORA: Esse é o ideal. (risos) Esse é o ideal que não nos deixam fazer, porque os próprios
2206 mecanismos nos travam...
2207 EMMA: Sim.
2208 [...]

2209 FAYE: Eu acho que talvez a fala dele tenha sido mais enfatizada, vamos dizer assim, focada
2210 na extensão porque eles pediram para falar sobre esse assunto.
2211 EMMA: Ah, sim.
2212 FAYE: E aí, claro, ele despejou, não é?
2213 EMMA: E está na moda agora, não é? (inint.)...
2214 FAYE: [...] Mas foi muito proveitoso, porque foi um olhar diferenciado, pelo menos, assim, a
2215 perspectiva que ele trouxe dessa crítica emancipatória, desse diálogo com a comunidade,
2216 com a sociedade... Pelo menos foi o discurso que mais se destacou ali dentre os outros, não
2217 é? Porque os outros (vieram) apresentar os projetos que a universidade faz com a sociedade.
2218 Isso todo mundo já tem, a gente queria alguma coisa a mais, um conhecimento a mais. E aí
2219 ele trouxe essa leitura. Mas lá nas figuras, nas imagens dele, ele não se desfaz da pesquisa.
2220 Ele até... eu acho que em algum momento ele comenta dessa questão da indissociabilidade
2221 e que nós estamos esquecendo, inclusive. Mas daí ele já puxa para a extensão.
2222 DELLA: Entendi. Eu acho, assim, apesar [...] desse ideal de extensão, da perspectiva
2223 emancipatória e tudo mais, ainda [...] quando a gente fala disso, dá a impressão que pesquisa
2224 e extensão estão em um embate.
2225 CORA: Uhum.
2226 DELLA: Não é?
2227 EMMA: É que um é melhor que o outro.
2228 DELLA: É.
2229 EMMA: Não é?
2230 CORA: Parece que até então [...] o projeto de extensão era completamente desvalorizado e
2231 às vezes nos diziam até que a gente não podia fazer projeto de extensão para justificar o
2232 TIDE.
2233 DELLA: justificar o TIDE (inint.). ((Falas simultâneas))
2234 CORA: Então são absurdos, não é? Então eu estou vendo sim isso na contramão agora. E
2235 não devia ser.
2236 EMMA: É, e tem agora {projetos de pesquisa querendo sair} para virar extensão e aí acham
2237 que é só “ah, vamos lá a tal lugar que vai virar extensão”, sem fazer pesquisa, sem...
2238 DELLA: É isso que eu falo.
2239 EMMA: Que benefício seu projeto vai ter para esse contexto, que você está querendo ir lá {até
2240 a} comunidade, não é? “Não, não, só vamos lá”. Mas como assim? É aqui dentro da
2241 universidade, então...
2242 DELLA: E como se a extensão não tivesse a pesquisa implicada (inint.).
2243 FAYE: Sim. Sim. Ela também é produtora de conhecimento, não tem como...
2244 DELLA: Na verdade não seria um embate entre pesquisa e extensão, seria um alinhamento,
2245 não é?
2246 FAYE: É. Sim.
2247 CORA: É, eu acho que a questão da pesquisa, dos projetos que são dedicados {somente} à
2248 pesquisa, é que muitas vezes o conhecimento gerado dessa pesquisa não chega...
2249 FAYE: À comunidade.
2250 CORA: À comunidade, à sociedade.
2251 FAYE: É.
2252 CORA: Então eu acredito que a gente devia pensar em mecanismos que transformassem
2253 aquele conhecimento, não diria traduzível, mas... para que a população fosse apta a se
2254 beneficiar daquele conhecimento.
2255 DELLA: E que, no nosso caso, [essa comunidade] é a escola, não é?
2256 CORA: E que seria realizado pela extensão. Eu acho que essa proximidade de você
2257 transformar aquilo que você pesquisou em algo que a comunidade pode ser beneficiada é o
2258 lado da extensão que a pesquisa deveria prever. Penso [...] assim, não é?
2259 FAYE: E, assim, pensando nisso que a Cora estava falando, todas as apresentações que eu
2260 assisti eram [...] extensionistas e todas geraram pesquisa. Então o que as pessoas vieram
2261 apresentar? Apresentar os resultados de pesquisas. Então foi muito interessante. Eu não
2262 conseguia pensar ali só na extensão. Contextualizar onde foi, não é? E depois já trazia as
2263 análises, não é? O próprio [nome de pessoa omitido] apresentou também. Então o que se

2264 pensava mais era no conhecimento que estava sendo produzido ali e no benefício que aquele
2265 conhecimento estava sendo também transmitido à comunidade a qual estava sendo atendida.
2266 Então, assim, em nenhum momento eu pensei em “pesquisa e extensão”. É junto, é como
2267 vocês estão falando mesmo.

2268 DELLA: Então, eu acho que isso é uma ideia, se a gente concorda, é um ideal – não sei se a
2269 gente pode chamar disso – em que na verdade a extensão não existe, o que existe é uma
2270 pesquisa visando produção de conhecimento para a escola e para a formação de professor.

2271 EMMA: Colocando esse conhecimento em prática.

2272 DELLA: Colocando esse conhecimento em prática, levando em conta princípios de ética,
2273 enfim... Então parece-me que tem palavra sobrando aí nessa conversa ... Eu trouxe excertos
2274 de um artigo, aqui tá a referência, assim, caso vocês queiram ler todo. Essa professora
2275 desenvolve estudos, ela é da Universidade de Pelotas e o nome da pesquisa dela é “Políticas
2276 Curriculares e Profissionalização: Saberes da Prática na Formação Inicial de Professores”.
2277 Então ela vai, [...] tecer uma crítica à base nacional curricular comum para a educação básica,
2278 vai fazer uma análise das políticas, os documentos de dois mil e um (2001) e dois mil e dois
2279 (2002) que vão dar diretrizes para a formação de professores em que sobressai-se essa
2280 ênfase na prática [...]. O saber sobre a prática, o saber tácito, em Shön. Então isso tudo vem
2281 à tona, [...] esse movimento da universidade em retorno à sociedade. A prática, prática,
2282 prática. E a autora vai chamar a atenção, como mencionei na outra [...] discussão. Lerei só o
2283 finalzinho [...] do texto dela. [...] Pode ser?

2284 EMMA: Sim.

2285 DELLA: O segundo parágrafo da primeira citação ali [na projeção]... [...] a autora apresenta
2286 os pontos positivos e negativos das normas oficiais. Então ela vai dizer “as normativas oficiais
2287 deixaram suas marcas nos currículos pela ampliação geral do tempo dedicado aos estudos
2288 pedagógicos na carga horário total dos cursos” – que é a prática como componente curricular,
2289 o estágio supervisionado, que aumentou para quatrocentas horas, ela fala de todas essas
2290 questões – “pela redução de conteúdos relacionados a ciências básicas da educação em favor
2291 da inclusão de mais prática. Nesse sentido a legislação alcançou certo êxito na medida em
2292 que instituiu pelos saberes da formação profissional” [...] o que ela chama de “recuo da teoria”
2293 “quando analisa fenômeno semelhante na pesquisa educacional com fortes implicações
2294 epistemológicas, éticas, políticas para o campo. Então considerando essas evidências e
2295 ressaltando particularidade que sempre caracteriza a metodologia do estudo de caso”, que
2296 ela fez o estudo de caso nas universidades, “é que talvez devamos manter certa desconfiança
2297 diante das euforias em torno do valor da prática como saber por excelência para a constituição
2298 da competência docente. Então a marcha desse axioma no campo das práticas oficiais para
2299 a formação de professores parece vir acompanhada da precarização, da desintelectualização
2300 do trabalho docente.” Então é essa ressalva.

2301 FAYE: Eu queria perguntar para você se você chegou a ver um documento, que lançou [...] acho que foi em dois mil e onze (2011) a referência do bom professor, referencial... que diz como ser um bom professor.

2302 DELLA: Ah, eu não li.

2303 FAYE: E aí eles foram atrás de...

2304 CORA: Referências, não é?

2305 FAYE: É. Índices de países como o Chile, [...] Japão, Austrália. Para saber dos documentos [...] oficiais [...] para as diretrizes de formação de professor e o que esse documento ditava como seria bom professor. Aí eu escrevi um artigo que está para sair agora num capítulo, num livro.

2310 DELLA: Ah, fala um pouquinho, Faye.

2311 FAYE: Não, mas (inint.) (risos) texto para vocês. Mas eu acho que vem ao encontro do que fala ali, que é a política das competências, não é? Então, assim, é o professor como executor de tarefas [...] prescritas que vêm de cima para baixo, então o professor [...] não teria, de acordo com esse documento, preocupação com as condições subjetivas, a sua formação teórica, ética, profissional. Então ele tem só que cumprir tarefas...

2316 DELLA: Executar.

- 2318 FAYE: Que é a institucionalização das competências, então a política das competências. Que
2319 aí eu usei uma autora, a Machado, que [nome de pessoa omitido] trabalhou numa disciplina
2320 de políticas públicas. Foi na disciplina dela que eu elaborei esse texto e vou publicar agora.
2321 EMMA: É, que a gente fez junto, que eu estava no final.
2322 FAYE: É. Minha colega. E aí eu coloco assim: “O exame nacional do bom...”, e aí eu coloco
2323 entre aspas, do “bom professor”, porque depois já se cogitou... “Ah, então [...] vai ter um
2324 exame nacional do bom professor? É isso?” Porque esse documento estava propondo isso,
2325 que se fizesse um exame, acho que após a graduação.
2326 EMMA: Tipo uma OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) (inint.).
2327 FAYE: [...] O profissional passaria por um exame nacional para ver [...] se ele tem
2328 competências ou não para ser um bom professor. Aí eu critico lá. Então é uma reflexão crítica
2329 sobre o exame nacional do “bom professor”.
2330 CORA: Gente, que absurdo.
2331 FAYE: Então (inint.) com a turma do quarto ano aí, eu frisei lá as competências e o pessoal:
2332 “nossa, mas o professor tem que ter um manual”. “O professor ideal, não existe isso”. (risos)
2333 CORA: Uma coisa que eu fiquei pensando, é que você [Della] perguntou o que faz da gente
2334 um bom formador, alguma coisa assim.
2335 DELLA: Ah, é. Aham.
2336 CORA: E eu me lembro que na tese, teoricamente, eu descrevo lá quais são, vamos dizer
2337 assim, não as competências, mas quais seriam as atribuições de um formador. Eu falei: “Vou
2338 levar para a Della, para ela lei o que tem lá”. O que seria um bom professor. (risos) Não
2339 produto, mas são vários aspectos, não é? Enfim... é um longo caminhar.
2340 FAYE: E o documento vem até o site para todo mundo consultar, como uma inovação na
2341 formação de professores (no Brasil). Aí eu questionei que inovação é essa.
2342 DELLA: [...] Até eu estava pensando, eu estava fazendo buscas e leituras [...] sobre currículo
2343 dentro da área de Second Language Aquisition e eu encontro muita coisa assim de... quer
2344 dizer, eu encontro muito termo assim “curriculum design”, os módulos, “teacher training”,
2345 “instruction” ... Então me parece que, assim, se a gente está lendo a literatura da educação,
2346 parece-me é mais reflexivo, mais basilar ou filosófico...
2347 FAYE: Ah, sim. É.
2348 DELLA: E aí você vai para Second Language Aquisition, parece mais técnico... É uma
2349 impressão, nada científico.
2350 FAYE: Tudo muito pragmático.
2351 DELLA: É, você tem que pegar aquilo pronto e aplicar.
2352 FAYE: Isso. E aplicar. Você não cria.
2353 DELLA: É.
2354 FAYE: Você simplesmente executa.
2355 DELLA: Não é muito... parecem regras para seguir, não é?
2356 FAYE: Sim.
2357 FAYE: É que a educação, as teorias pedagógicas, o pensamento filosófico educacional vai
2358 pensar o que embasa tudo isso, o que está por trás de tudo isso. E eu vejo que [...] as
2359 licenciaturas de uma forma geral ficam nessas políticas das competências mesmo.
2360 DELLA: É.
2361 FAYE: Não é? Elaborar plano, [...] fazer planejamento, [...] não pensa no que está norteando.
2362 Pelo menos na Pedagogia se fala isso. Eu já dei aula na Pedagogia, por isso que eu falo.
2363 EMMA: Ainda mais no caso de Second Language Aquisition, porque é o que vem do norte
2364 (para o) sul [referindo-se aos excertos lidos por Della no início].
2365 FAYE: Ah, sim.
2366 DELLA: Do norte para o sul, exatamente.
2367 EMMA: Então não vai... é muito diferente, não é?
2368 FAYE: Uhum. Até quando... você veja, na Pedagogia, na educação, você não fala “modelos
2369 de formação de professores”. Não existem “modelos”. Existe tendência, teorias, ideias, mas
2370 modelo de formação de professor não existe. E isso eu sei [...] que vem de Second Language
2371 Aquisition theories.
2372 EMMA: É muito comum na nossa área.

- 2373 DELLA: Isso.
- 2374 FAYE: Não é? Até uma vez, lá no [nome de programa omitido], eu comentei [...] acho que foi
- 2375 com a [nome de pessoa omitido]. Eu falei: “Mas eu não estudei modelos de formação de
- 2376 professores”. E a [nome de pessoa omitido] me fazia escrever no artigo “modelos de formação
- 2377 de professores”. (inint.).
- 2378 EMMA: É, modelo do aprendiz...
- 2379 FAYE: Parece que existe um modelo, não é? Mas não é assim. Então... (risos) não podia
- 2380 contestar. “Ah, é modelo? Então prova”. (risos). Vai modelo!
- 2381 (risos).
- 2382
- 2383 **REUNIÃO DE COLEGIADO – EPISÓDIO 3 (4 abr., 2018)**
- 2384 EMMA: [...] Então, vamos começar. A reunião de hoje é voltada para a gente discutir a
- 2385 aprovação ou não da disciplina de Projetos Integradores, proposta pela Della, que tem a ver
- 2386 com a curricularização da extensão, como que a gente vai fazer essa curricularização, não é?
- 2387 Se a gente vai fazer como alguns cursos estão fazendo, que é dividir essas horas [...] – depois
- 2388 as meninas podem também dizer como vocês estão fazendo, a [nome de pessoa omitido] e
- 2389 Della {[nome de pessoa omitido]} – ou se a gente vai aprovar essa ideia dos projetos
- 2390 integradores, tá? Aí a questão dos objetivos específicos do nosso PPC (Projeto Pedagógico
- 2391 de Curso). Se sobrar tempo no final, a gente discute. Se não, a gente tenta discutir pelo
- 2392 Google Docs e aí vê o que dá para levar para [nome de cidade omitido] na segunda-feira⁴⁶,
- 2393 tá? Senão a gente revisa depois também. Eu acho que não tem pressa de chegar lá cem por
- 2394 cento (100%) feito, não é? Porque eu acho que muita coisa vai mudar também a hora que a
- 2395 gente chegar lá. Estou até com medo de...
- 2396 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nós {paramos} de mexer. [...]
- 2397 CORA: [nome de cidade omitido] que decidiu por licenciatura única em inglês?
- 2398 EMMA: Foi?
- 2399 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: [...] Algun campus.
- 2400 CORA: É, não sei se [nome de cidade omitido], [nome de cidade omitido].
- 2401 EMMA: É?
- 2402 CORA: Um dos dois.
- 2403 EMMA: Decidiram? Nossa, gente, eu acho que eu não vi. Foi alguma coisa que eu perdi aí.
- 2404 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu acho que [nome de cidade omitido] vai esperar pela lei...
- 2405 EMMA: [nome de cidade omitido] não vai desintegrar, eu acho. Eu acho que não. Eles têm
- 2406 muitos professores.
- 2407 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Bem por isso. Devia (inint.).
- 2408 EMMA: Devia. É.
- 2409 CORA: Tem capacidade para tanto.
- 2410 EMMA: Tem capacidade para (inint.). É verdade.
- 2411 DELLA: [...] Como que a gente vai fazer então? Eu apresento a proposta...
- 2412 EMMA: Apresenta a sua proposta...
- 2413 CORA: Projetos integradores mesmo, não é? O que seria.
- 2414 DELLA: É, está nessa folha aí, que eu achei que aí está mais organizado e talvez aqui na
- 2415 redação do PPC tenha que complementar alguma coisas.
- 2416 EMMA: Della, {me} deixa só perguntar uma coisa antes de você começar, que a reunião
- 2417 passada a gente já falou e [...] depois que me veio essa dúvida. No segundo ano, ela é uma
- 2418 disciplina, não é?
- 2419 DELLA: Isso.
- 2420 EMMA: E tem espaço na grade?
- 2421 DELLA: Sim.
- 2422 EMMA: Ou teria que retirar uma disciplina?
- 2423 DELLA: Lembra que era projeto de extensão? E ainda não estava claro...
- 2424 EMMA: Ah, já tinha a disciplina. O que não estava decidido...

⁴⁶ Última reunião do GT de Letras. Realizou-se em 9 e 10 de abril, como I Fórum das Licenciaturas em Letras da Unespar.

- 2425 DELLA: ...Qual seria o teor dessa disciplina.
- 2426 EMMA: Aham.
- 2427 DELLA: E aí eu acabei vendo essa ideia e decidindo desenvolver a questão da extensão nessa disciplina.
- 2428
- 2429 EMMA: Ah, então já tem o espaço na grade. Entendi. Pensei que a gente ia ter que tirar alguma disciplina.
- 2430
- 2431 DELLA. É. E daí como ainda faltariam horas, porque essa disciplina poderia contar integralmente [...] como extensão. Então seriam cento e vinte horas. [...] Aí eu fiz toda a conta
- 2432 [...] e faltaram horas de extensão, porque senão a gente ia ter que aumentar AC (Atividades Complementares) [...] ou então fazer só em EAD (Ensino à Distância). [...] Daí eu pensei
- 2433 nessas sessenta horas no [...] terceiro ano, como uma continuação dos Projetos Integradores do segundo ano...
- 2434
- 2435 EMMA: São quantas horas no total mesmo? Trezentas horas... duzentas horas?
- 2436
- 2437 DELLA: De extensão?
- 2438
- 2439 EMMA: De Curricularização da Extensão, duzentas horas, não é?
- 2440
- 2441 DELLA: Trezentas e vinte.
- 2442
- 2443 EMMA: Ah, é [...] dez por cento (10%) do curso.
- 2444
- 2445 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É dez por cento (10%) do curso.
- 2446
- 2447 EMMA: Verdade, eu estava achando que era no estágio isso.
- 2448
- 2449 DELLA: Dez por cento (10%) do curso.
- 2450
- 2451 CORA: Eu não sei se, como eu fiz o comentário já era quase o horário do almoço aí, em cima do projeto que a Della apresentou, a ementa, e... A reunião passada a gente tinha falado de ela fazer o tipo de um regulamento, não é?
- 2452
- 2453 EMMA: Isso.
- 2454
- 2455 CORA: E foi o que ela tentou fazer. E aí eu fiz várias perguntas em relação ao que ela foi colocando aí como regulamento.
- 2456
- 2457 EMMA: Apareceu aqui, olha. Aham.
- 2458
- 2459 CORA: Então não sei se todo mundo teve tempo de ler...
- 2460
- 2461 EMMA: Eu acho que não. Acho que não.
- 2462
- 2463 CORA: E se também são questões que vocês também pensaram, se tem outras questões, a gente veio olhar para o projeto já com essa visão, não é? Tentando olhar para essas questões ou outras que vocês tenham colocado. A Faye colocou alguma mais? Faye? Além dessas duas.
- 2464
- 2465 FAYE: É, eu já tinha feito, num e-mail anterior da Della, (para nós), eu acho que na reunião anterior, eu já tinha feito dois questionamentos, não é? Se [...] os projetos que os alunos elaborariam iriam ser aplicados efetivamente em campo, se vocês iriam a campo, não é? E como que essa [...] proposta poderia equivaler à carga horária, por exemplo, a um aluno que [...] cumpra o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Lembra que foi essa a minha dúvida?
- 2466
- 2467 DELLA: Sim.
- 2468
- 2469 FAYE: Não é? Porque aí você me respondeu assim: "Não, essa proposta da (inint.) não necessariamente os alunos vão aplicar. É uma proposta de intervenção".
- 2470
- 2471 DELLA: Não há uma obrigatoriedade de aplicação.
- 2472
- 2473 FAYE: Exatamente. Aí eu questionei: "Mas como isso vai equivaler? Pode haver conflito para os alunos do PIBID?". "Não, mas eu vou a campo e aplico." Como é que ele vai equivaler sendo que ele não foi a campo? E aí você respondeu.
- 2474
- 2475 EMMA: Vamos...
- 2476
- 2477 FAYE: Você respondeu.
- 2478
- 2479 CORA: Vamos tentar ir questão por questão?
- 2480
- 2481 EMMA: Vamos... É, vamos só recapitular para as meninas? Que na proposta de matriz anterior, então, a gente colocou uma disciplina no segundo ano, que era chamada Projetos Extensionistas, não é? Práticas em Projetos Extensionistas, que foi uma alternativa...
- 2482
- 2483 DELLA: Teoria e Prática em Projetos Extensionistas.

- 2478 EMMA: É. Que a gente pensou para cumprir pelo menos cento e vinte horas dessa
2479 curricularização. E aí os alunos teriam que se encaixar em algum projeto nosso. Não era isso?
2480 Fora do horário.
2481 FAYE: Inicialmente foi.
2482 EMMA: Fora do horário de aula, não é? Eles teriam que se encaixar em algum projeto que a
2483 gente estivesse disponibilizando. E aí seriam só, no caso, os professores efetivos, não é? Que
2484 podem propor projetos. Então essa era a primeira ideia. E aí a Della teve essa ideia dos
2485 Projetos Integradores, que foi algo que ela viu e aí ela vai explicar. (risos)
2486 DELLA: É, eu vou tentar falar rapidinho para não tomar muito tempo, não é? Para a gente
2487 poder discutir. Então, assim, basicamente é uma disciplina no segundo ano que tem cento e
2488 vinte horas e a ementa é: História e políticas extensionistas no Brasil; Indissociabilidade em
2489 ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade, Pesquisa, ação docente e cooperação;
2490 Elemento integrador de disciplinas estruturado com base em estudo conceitual em inter-
2491 relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa ou de literaturas de língua inglesa;
2492 Desenvolvimento de projeto integrador em articulação com o estágio curricular supervisionado
2493 gestão-extensão. Então, no segundo ano os alunos têm que cumprir cem horas de estágio. E
2494 isso envolve observação em contexto escolar. Então a mesma observação que eles vão fazer
2495 para o estágio, eles vão aproveitar para essa disciplina de Projetos Integradores.
2496 FAYE: Isso. Foi o comentário que eu fiz hoje no e-mail, não sei se você viu.
2497 DELLA: Eu vi.
2498 FAYE: Você viu?
2499 DELLA: Vi.
2500 FAYE: Que eu achei que ((ficou bom))...
2501 DELLA: ((Que fica pertinente)), não é?
2502 FAYE: Sim. Sim.
2503 DELLA: Então, o que acontece? Esses alunos do segundo ano vão fazer um trabalho... Claro
2504 que tem um primeiro bimestre aí, ou primeiro e segundo provavelmente, em que eles vão ter
2505 essa parte mais teórica, não é? O que é extensão, qual a história da extensão, qual é o
2506 conceito de extensão e em que ele se transformou hoje, como se concebe a extensão. O que
2507 é a indissociabilidade (entre) ensino, pesquisa e extensão. E depois a questão da
2508 interdisciplinaridade; o que é a questão da interdisciplinaridade na formação do professor hoje
2509 e a questão da pesquisa-ação, que é o professor que pesquisa práticas, ações de outro
2510 professor ou sua própria. Então é um trabalho introdutório. E daí no momento dessa disciplina,
2511 provavelmente segundo semestre, esse aluno em equipe de cinco ou seis, eles vão retomar
2512 conceitos vistos em duas ou mais disciplinas do primeiro ano ou disciplinas em curso no
2513 segundo ano para retomar conceitos que possam ser interdisciplinares.
2514 CORA: Posso te interromper?
2515 DELLA: Sim.
2516 CORA: [...] A tua fala não está condizente com aquilo que está escrito. Você falou [...] disciplinas do primeiro ano...
2517 DELLA: Isso.
2518 CORA: ...Do segundo ano... Então aqui não está, em momento nenhum, e esse é até um
2519 questionamento que eu faço...
2520 DELLA: É porque eu estou falando da disciplina do segundo ano. Eu não estou falando dos
2521 Projetos Integradores do terceiro ano ainda. Porque no segundo ano essa é a disciplina, o
2522 que eles vão introduzir. Não tem orientador. O orientador vai ser o próprio professor da
2523 disciplina. Eles vão fazer um exercício de reflexão interdisciplinar nessa disciplina de 120
2524 horas do segundo ano.
2525 CORA: Então não tem o trâmite para alunos do segundo ano?
2526 DELLA: Não.
2527 EMMA: Que trâmite, você diz?
2528 DELLA: Esses trâmites...
2529 CORA: (Ela está) explicando como é que funciona do...
2530 EMMA: Ah, aqui embaixo. Ah, tá. Entendi.
2531

- 2532 CORA: [...] Do segundo ano. Mas, assim, aqui, pelo que ela está falando, só tem o trâmite do
2533 terceiro ano. Então não compreendi.
- 2534 DELLA: É porque é como se eles... Olha, aqui, o segundo ano, são práticas introdutórias em
2535 Projetos Integradores [...] Extensionistas. Então eles vão ter uma base conceitual, o que é a
2536 extensão – são alunos iniciantes, eles vão estar bem perdidos ainda nessa questão – o que
2537 é a interdisciplinaridade e o que é esperado deles num projeto integrador. E eles vão executar
2538 isso de uma maneira ainda iniciante, insegura, com dificuldades.
- 2539 EMMA: E o que é esperado deles nesse projeto extensionista?
- 2540 CORA: Integrador.
- 2541 DELLA: Integrar... Eles vão buscar, vão revisar as disciplinas do primeiro ano. E aí a Cora deu
2542 uma ideia de a gente elencar as disciplinas, não é? Até como uma forma de olhar para essas
2543 disciplinas e nós mesmos {veremos} integrações entre elas. Nos planos de aula dos
2544 professores.
- 2545 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, então a integração é relacionada à integração das
2546 disciplinas?
- 2547 DELLA: [...] Conceitos teóricos que (permeiam) disciplinas.
- 2548 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Disciplinas integradas e conceitos, algo assim?
- 2549 DELLA: É, nesse sentido. [...] Porque parte-se do pressuposto [...] que todos os componentes
2550 curriculares formam um professor, eles são de alguma forma importantes para o professor.
2551 Nesses projetos integradores, desde o segundo ano, as cento e vinte (120) horas, até o
2552 terceiro ano, eles vão tentar fazer esse exercício de reflexão. Lembrando também que
2553 conceitos teóricos muitas vezes não são diretamente aplicados à prática e que o trabalho
2554 pode resultar numa reflexão que tenta entender a importância daquele conceito para a
2555 formação do professor.
- 2556 CORA: Vamos pensar... Então vamos elencar em que disciplinas ele poderia se embasar para
2557 fazer esse projeto integrador. Olhando lá para as ementas do primeiro ano. Não estão ali as
2558 ementas, não é? Mas, por exemplo, se eu pegasse lá... Eu pus até um exemplo aqui no meu
2559 questionamento.
- 2560 EMMA: Sim, eu coloquei (inint.) já.
- 2561 CORA: Se ele pegar a Introdução à Língua Inglesa e Educação e Diversidade, eu fico
2562 pensando que teorias... [...] Você fala de teoria e prática, não é? Eu estou tentando visualizar
2563 o que a gente quer desse aluno.
- 2564 DELLA: [...] Teoria e o profissional docente. E a sua prática.
- 2565 CORA: No que ele vai visualizar dessa disciplina... Quais seriam as disciplinas que você
2566 acredita que ele poderia se embasar para fazer? Olhando lá para o primeiro ano.
- 2567 DELLA: As disciplinas de educação, por exemplo.
- 2568 CORA: Educação e Diversidade.
- 2569 DELLA: É, não vai ser mais Educação e Diversidade. ((conversas paralelas))
- 2570 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) Tópicos em Educação e Cultura.
- 2571 CORA: Tópicos em Educação e Cultura.
- 2572 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu gostei, de Tópicos.
- 2573 FAYE: Eu acho que [...] no próprio texto da ementa, Della, eu já vi ementas atuais do nosso
2574 curso assim, a de metodologia, a de estágio, as de línguas está assim, lá na redação final de
2575 cada ementa, “esta disciplina fará uma interface com as disciplinas tais, tais, tais e tais”. Aí
2576 você poderia direcionar para os alunos a integração dessas disciplinas ali: se os alunos vêm
2577 de fato a integração entre elas.
- 2578 DELLA: Poderia fazer isso.
- 2579 CORA: Então, mas vamos olhar, vamos pensar no prático, tá? Que disciplinas hoje a gente
2580 tem lá no primeiro ano que esse aluno vai poder se embasar para elaborar esse... Eu estou
2581 querendo entender.
- 2582 DELLA: Eu entendi a sua pergunta, só que, olhem, você concorda comigo que isso talvez seja
2583 uma questão que não está clara mesmo para a gente?
- 2584 CORA: É por isso que eu estou perguntando.
- 2585 DELLA: E que isso... Então...

- 2586 CORA: Como eu disse na reunião anterior, [...] você fez as leituras e você está disposta a
2587 ministrar a disciplina. Só que a disposição não quer dizer que, de fato, ele...
2588 EMMA: Vai acontecer do jeito que a gente (imagina).
2589 CORA: Que vai acontecer. Pode [...] não ser você. Então, se for eu, se for a Emma, se for a
2590 Faye, se for o [nome de pessoa omitido], nós temos que ter claro como é que a gente vai
2591 desenvolver essa disciplina.
2592 DELLA: Então, só que aí é que está. O que no meu ponto de vista é instigante, para vocês é
2593 amedrontador.
2594 CORA: Não, não é isso, Della.
2595 DELLA: Porque eu prefiro olhar...
2596 CORA: Não é questão de... não é questão de ser amedrontador e a gente não aceitar por ser
2597 amedrontador. [...] Eu preciso entender...
2598 DELLA: Aham.
2599 CORA: Você está entendendo. Se você for dona da disciplina, você vai. Eu não tenho medo
2600 do desafio. Eu preciso entender como é que eu vou...
2601 EMMA: Até para o aluno não achar que você não está preparada para ofertar a disciplina, não
2602 é?
2603 CORA: ...Ministrar essa disciplina. Desafio? Desafio eu estou tendo, com uma disciplina nova,
2604 Iniciação à Pesquisa. Eu nunca trabalhei nessa disciplina, não é? Só que por toda a
2605 construção que a Emma já tem, [...], já teve da disciplina, e do conhecimento que eu também
2606 tenho nesse sentido, então, é claro, eu não vou repetir a aula dela.
2607 DELLA: Sei.
2608 CORA: Não é? Mas eu tenho um embasamento para fazer isso.
2609 DELLA: Isso. Mas, daí, deixa-me terminar então. O que eu estou levantando em conta...
2610 porque, assim, [...] TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e estágio são práticas tradicionais
2611 nos cursos de Letras. Nós temos [...] história em pesquisa qualitativa em estágio curricular
2612 supervisionado, nós temos pilhas e mais pilhas de trabalhos feitos a esse respeito, que nós
2613 podemos aglomerar conforme os nossos propósitos e ver como foi feito, fazer, tecer uma
2614 crítica, alterar uma coisa ou outra. A questão da interdisciplinaridade e das relações teoria-
2615 prática é uma lacuna e é uma questão nova nas políticas. Nós não vamos achar modelos. E
2616 uma das {minhas propostas} – [...] quando eu falo que é desafiador, {é} que nós não vamos
2617 encontrar modelos, a não ser esse da Universidade Federal de Alagoas que aplica isso e mais
2618 um dos campi da [...] UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); e [...] não se
2619 sabe ainda como que isso é feito, a gente não consegue acessar tudo [...] – é que conforme
2620 os anos forem passando, o segundo ano for produzindo trabalhos, o terceiro ano for
2621 produzindo trabalhos, eu acredito que esses trabalhos vão servir de retorno, porque são os
2622 alunos que vão construir essa visão. Eu acho que a gente vai ter que levar isso em
2623 consideração num primeiro momento para questões de avaliação desse aluno. O aluno vai
2624 construir a visão de integração entre as disciplinas do primeiro ano na fase em que ele se
2625 encontra de desenvolvimento docente. Ele vai procurar essa integração. Ele vai buscar no
2626 conhecimento que ele tem ou que ele acha que significa um profissional da docência e vai
2627 tecer relações. E dentro dessas relações que o aluno produz nesses trabalhos, nós vamos
2628 nos auto avaliando. Nas disciplinas que nós ofertamos, no percurso que nós fazemos com os
2629 alunos. Até que ponto ele consegue ver se as disciplinas se conversam. Isso é um grande
2630 emaranhado na cabeça dele, que não faz sentido algum, que ele só está cumprindo para
2631 conseguir nota para passar de ano. É um ponto para a gente fazer o aluno parar lá no segundo
2632 ano do curso... ele cursou um ano... parar para refletir, gente. Reflexão e teoria prática.
2633 EMMA: Tá, Della. O que me preocupa é... eu sei que ele vai [...] lá no contexto de estágio, lá
2634 no terceiro ano, se eu não me engano, [...] para observar. Mas eu entendo extensão – eu não
2635 sei, eu posso estar errada – como devolver alguma coisa para a comunidade. É trazer a
2636 comunidade para dentro da faculdade.
2637 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Estender a universidade. É um braço.
2638 EMMA: Estender as práticas da universidade ou as teorias da universidade. E a disciplina tem
2639 o nome Extensionista. E eu não vejo a extensão no segundo ano.
2640 DELLA: Uhum. Éh...

- 2641 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Posso perguntar uma coisinha?
- 2642 DELLA: Sim.
- 2643 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Quando você fala... eu não sei se eu entendi direito, mas
- 2644 quando você fala de eles examinarem essas disciplinas do primeiro ano...
- 2645 DELLA: Ou mesmo os conceitos que eles estão vendo já no segundo ano.
- 2646 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas isso não é o ensino e não extensão? Eu tenho muita
- 2647 dúvida, porque eu vejo isso como ensino ou...
- 2648 EMMA: Ensino, pesquisa e extensão.
- 2649 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ensino, pesquisa e extensão, se pensar no...
- 2650 EMMA: No tripé.
- 2651 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Na pesquisa (e no) tripé, eu vejo isso como ensino e não
- 2652 como extensão.
- 2653 DELLA: Mas ele {estará} refletindo sobre a teoria que ele está vendo...
- 2654 EMMA: Mas aí {estará} refletindo para ele, eu penso.
- 2655 DELLA: ...E quando ele faz a observação, quando ele vai para a escola, no estágio de cem
- 2656 (100) horas que ele tem lá... Se ele for... Quantas horas de observação num estágio? [...]
- 2657 FAYE: Quinze horas.
- 2658 DELLA: Quinze horas. [...]
- 2659 FAYE: Letras Inglês quinze horas.
- 2660 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (Aqui) diminuiu para doze esse ano, porque o CELEM
- 2661 (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) que a gente está não (inint.).
- 2662 FAYE: Ah, sim.
- 2663 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E aí nós íamos lotar o espaço de CELEM com os nossos
- 2664 alunos, então diminuimos para ter uma aceitação (inint.), diminuiu para doze horas.
- 2665 EMMA: Sim, faz sentido.
- 2666 DELLA: No segundo ano já isso aí, (ou) no terceiro e no quarto?
- 2667 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Agora está no terceiro.
- 2668 DELLA: Mas e o estágio do segundo ano...
- 2669 EMMA: É observação.
- 2670 DELLA: ...De gestão?
- 2671 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Na nova... na nova (inint.) grade, (inint.). ((falas simultâneas))
- 2672 FAYE: Segundo ano não tem.
- 2673 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Na reestruturação, é segundo ano só observação.
- 2674 FAYE: Ah, sim.
- 2675 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Só observação.
- 2676 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aí a previsão é de cem horas.
- 2677 DELLA: Quantas horas?
- 2678 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Cem.
- 2679 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Por que o nosso é cento e cinquenta?
- 2680 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas são cem horas para o estágio do segundo ano.
- 2681 DELLA: Mas não é só de observação, não é? Quantas horas ele (inint.)?
- 2682 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, observação, produção de relatório...
- 2683 DELLA: Ah, sim.
- 2684 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Socialização do estágio.
- 2685 EMMA: A gente pensou até, [nome de pessoa omitido]...
- 2686 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, a gente não dividiu isso ainda.
- 2687 DELLA: Ah, então.
- 2688 EMMA: [nome de pessoa omitido], a gente até pensou em observar diferentes contextos, não
- 2689 é? Escola de idiomas, em escola particular, em escola pública.
- 2690 DELLA: A ideia para a nova grade... porque a gente ia dividir o estágio do segundo em gestão
- 2691 e extensão. A gente está considerando uma parte da carga horária do estágio do segundo
- 2692 ano para a extensão. E aí eu estou vinculando essa disciplina de cento e vinte horas as
- 2693 horas... para eles não terem que ir novamente ao contexto escolar para observar outras horas,
- 2694 não é? Que até foi uma questão que foi levantada aqui, [...] que ele poderia usar estas horas
- 2695 para a disciplina de Projetos Integradores e para os fins do estágio. Então a ideia é que o

2696 aluno... Nesse percurso de formação docente, as relações que o aluno faz entre teoria e
2697 prática não são explicitadas em nenhum momento. Então ele percorre os componentes
2698 curriculares da matriz, depois ele vai para um TCC e para um estágio. Ainda que esse TCC e
2699 esse estágio comecem preliminarmente lá segundo, terceiro ano, como a gente está
2700 sugerindo, [...] eu vejo uma lacuna aí entre os componentes curriculares
2701 compartimentalizados em conhecimentos disciplinares, dentro de suas disciplinas [...]. Mesmo
2702 tendo a divisão dentro da disciplina lá em teoria e prática, a prática como componente
2703 curricular, mesmo tendo essa divisão, é uma divisão que fica [...] acortinada, a gente não
2704 enxerga isso. Não na produção do aluno. Ele não faz essa transição dos componentes
2705 disciplinares compartimentalizados para o exercício de estágio e de TCC, que são atividades,
2706 a meu ver, por natureza, integralizadoras.

2707 CORA: Então eu vou voltar a questionar. Vamos olhar para a ementa e vamos pensar em
2708 quais disciplinas esse aluno poderia se embasar para fazer esse projeto integrador.

2709 DELLA: Uhum.

2710 CORA: Então no segundo ano ele vai fazer um esboço e no terceiro ano, pelo que eu estou
2711 entendendo, ele faz outro, com outras disciplinas, mas aí já não mais em sala de aula.

2712 DELLA: É, no terceiro ano, ou ele aprofunda o que ele começou no segundo, ou inicia outro
2713 trabalho. É que, na verdade, é uma equipe de alunos, não é?

2714 CORA: Porque a questão é, a teoria e a prática, e eu elaborar esse projeto integrador. Então
2715 quais são as disciplinas que ele poderia, estando no segundo ano... Ele precisa pegar duas
2716 ou mais, não é? Então onde que a gente consegue visualizar que ele vai poder fazer... Por
2717 exemplo, estudos culturais em língua inglesa, ele pode pegar junto com...

2718 DELLA: Teoria Literária...

2719 CORA: Então, mas ele vai ter que combinar duas, não é isso?

2720 DELLA: É.

2721 CORA: Então, é essa... Quais são as combinações possíveis dentro da ementa que a gente
2722 tem?

2723 DELLA: Então, quantas de educação nós temos ali? [...] Podem relacionar conceitos
2724 interdisciplinares entre Políticas e Tópicos em Educação e Cultura, por exemplo. Então,
2725 assim, eu penso, [...] que ele vai ter que retomar Teoria Literária, Estudos Culturais,
2726 Fundamentos da Linguística, Introdução à Linguística Aplicada. E daí buscar
2727 interdisciplinaridade, pontos conceituais de ligação com a formação docente...

2728 CORA: Então, no seu entender, ele deveria pegar Teoria Literária...

2729 DELLA: É, [...] teria que investigar o que é dado na Teoria Literária.

2730 CORA: Então, mas aí é que tá...

2731 DELLA: Esses alunos vão trazer isso para a sala de aula, para a gente olhar junto.

2732 EMMA: Será que eles vão trazer, Della? Isso que me preocupa.

2733 CORA: [...] Eu acho que antes dos alunos visualizarem isso – aí é que é o ponto, que você
2734 está dizendo que eu estou com medo – eu preciso saber.

2735 EMMA: A gente que tem que saber.

2736 DELLA: Eles não recebem um plano de ensino?

2737 CORA: Ok, Della. Mas a gente tem os planos de ensino. A gente está conseguindo visualizar?

2738 EMMA: É.

2739 DELLA: Mas eles tiveram a disciplina.

2740 EMMA: Mesmo assim, Della. Eles não se lembram de um ano para o outro o que eles viram.

2741 DELLA: Mas por que eles não podem buscar...?

2742 CORA: Mesmo se for do ano que eles estiverem, gente. Mesmo se for do que eles estiverem.
2743 E eu estou querendo, enquanto futura orientadora e professora da disciplina... E eu estou
2744 querendo saber também qual é a diferença que teria esse projeto integrador, dessa
2745 participação que eles têm ou no PIBID, se for segundo ano, ou em residência pedagógica, ou
2746 em quaisquer projetos... Por exemplo, a Emma desenvolve o do Ensino Colaborativo?

2747 EMMA: Não, Perspectivas Críticas.

2748 CORA: [...] Perspectivas Críticas. Dentro da participação desse projeto, eu sei que eles leem
2749 teoria e procuram produzir materiais práticos para serem aplicados, inclusive com a

- 2750 participação de professores da rede básica. [...] Por que esses alunos não poderiam estar
 2751 envolvidos, então, nesses projetos que estão cadastrados e sendo desenvolvidos para fazer...
 2752 EMMA: E que tem a extensão...
 2753 CORA: ...Para fazer esse projeto integrador, entendeu? Porque de alguma forma ela está
 2754 relacionando teoria e prática, mas talvez não seja lá da Teoria Literária, talvez não seja dos
 2755 Estudos Culturais em Língua Inglesa, talvez não esteja em Introdução à Língua Inglesa. Eu
 2756 não sei.
 2757 DELLA: Mas [...] vocês não acham que nessa fala [...] de vocês a gente acaba menosprezando
 2758 os componentes curriculares que compõem a nossa matriz? Que eles não têm importância
 2759 direta?
 2760 CORA: Mas, por exemplo, olha, Della, na Introdução à Língua Inglesa, se você for ver na
 2761 ementa, a gente vai trabalhar temas transversais...
 2762 EMMA: Gente, licença, eu vou conversar com a coordenadora do autarquia, porque ela está
 2763 precisando estagiário. Acho que os alunos estão muito interessados nisso, por causa do
 2764 ensino de inglês para crianças.
 2765 DELLA: Tá.
 2766 CORA: Mas, enfim, temas transversais são trabalhados aí na Introdução à Língua Inglesa.
 2767 Isso não quer dizer que lá no projeto da Emma eles não estejam trabalhando também esses
 2768 temas transversais com as Perspectivas Críticas de ensino de línguas. Então [...] eu não sei
 2769 se não seria melhor vincular esses projetos integradores aos projetos que os professores
 2770 desenvolvem. Porque quando eu trabalho com o PIBID também, [...] você vê alguma questão
 2771 que eles estão observando lá e que eles acham que podem elaborar um projeto de
 2772 intervenção, e também fazem leitura da teoria e tentam implementar na prática alguma
 2773 atividade ali que venha a sanar [...] ou melhorar esse ensino da língua. Então é só essa [...]
 2774 obrigatoriedade de ele embasar em determinadas disciplinas e quais seriam elas, por
 2775 exemplo.
 2776 DELLA: Não, não. Não é em disciplina, é em conceitos abordados num primeiro bimestre ou
 2777 um conceito que foi sendo formado numa disciplina que foi ministrada num primeiro ano...
 2778 CORA: Então não é uma disciplina em si.
 2779 DELLA: Não, porque é interdisciplinar. São pontos de encontro entre elas, pontos, conceitos.
 2780 FAYE: Della, eu trabalhei numa escola um tempo, no ensino fundamental I (Um) e no ensino
 2781 fundamental II (Dois), que é o[nome de escola omitido], e que a metodologia e abordagem de
 2782 ensino é a interdisciplinaridade. Então, assim, pelo que eu estou observando que a Cora está
 2783 colocando... E, olha, é difícil, não é fácil você trabalhar dessa forma.
 2784 DELLA: Uhum.
 2785 FAYE: Então, os planejamentos das disciplinas eram feitos todos em conjunto. Porque [...] o
 2786 que o professor de Matemática, o professor de Ciências, o de Geografia falava, o Inglês
 2787 também tinha que falar. O Inglês era quase que um coringa. Eu tinha que abordar conteúdos
 2788 de cada disciplina. E aí eu aplicava um projeto integrador na minha disciplina com o sexto ano
 2789 do ensino fundamental, por exemplo. E aí os professores que ministravam essas disciplinas,
 2790 faziam essa ponte lá também. Não que eles trabalhariam com o inglês, mas o Inglês era uma
 2791 disciplina quase que coringa.
 2792 DELLA: É, línguas, instrumento para aprender (inint.).
 2793 FAYE: E aí a interdisciplinaridade. Só que aí eu acho que decorre, como a Cora está
 2794 colocando, num pensamento quase que unificador. Todos mais ou menos nos integrarmos,
 2795 pensar as ementas, pensar os conteúdos, direcionando para esse foco interdisciplinar.
 2796 DELLA: Mas veja bem...
 2797 FAYE: É mais ou menos isso (inint.).
 2798 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) projeto interdisciplinar (inint.)
 2799 DELLA: ...Quando você vai (inint.).
 2800 FAYE: Porque foi (inint.) que eu trabalhei.
 2801 DELLA: ...Isso...
 2802 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu acho que está mais para um projeto interdisciplinar do
 2803 que para um projeto extensionista.
 2804 FAYE: Isso.

2805 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É a minha visão limitada, tá, Della? Porque eu amo essas
 2806 coisas que você está falando, de integrar disciplinas, de reunir prática com teoria, de fazer
 2807 com que o aluno perceba que todas as disciplinas que ele tem no curso de Letras são também
 2808 práticas, então, para a vida prática. Não é para isolar, teoria de um lado e prática do outro. Eu
 2809 gosto muito disso. O que eu não vejo claro é aquilo que a Emma perguntou: a extensão.
 2810 Talvez uma preparação para a extensão, seria, algo assim.
 2811 DELLA: Mas, daí, eu posso só terminar? Para daí eu poder concluir.
 2812 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Tá.
 2813 DELLA: Essa questão que a Faye colocou da interdisciplinaridade na educação básica não é
 2814 a mesma coisa da interdisciplinaridade na formação de um professor. Eu não vejo assim, pelo
 2815 menos. Porque nós temos o eixo norteador que deve... No meu entendimento, por isso nós
 2816 temos em cada componente curricular a teoria prática, não é? O eixo [...] em torno do qual vai
 2817 girar a formação desse professor, é a própria profissão do professor. A profissão professor na
 2818 educação básica. Então esse é o nosso eixo articulador.
 2819 FAYE: Sim, sim, sim, é outro foco. É outra formação. (inint.).
 2820 DELLA: Esse é o eixo articulador das disciplinas. Então eu veria a formação do professor
 2821 dentro dessa disciplina de Projetos Integradores não [...] apenas como uma
 2822 interdisciplinaridade, mas uma {transdisciplinaridade}. [...] Ele perpassa a matriz. Ele faz uma
 2823 tentativa... Mas não é assim juntar tudo, gente. Isso não é possível, juntar tudo, porque é muito
 2824 subjetivo. Cada um tem os seus valores, cada um tem a sua formação. Mas a ideia é que o
 2825 aluno... Já vou chegar à questão da extensão, tá? É a questão de o aluno fazer esse exercício
 2826 de, primeiro, retomar conteúdos, não é? Que já foram vistos e que não sei como que foram
 2827 vistos, porque se a gente não enxerga muito bem... O perfil do aluno varia muito [...] em termos
 2828 de atenção, de afinidade com o professor; afinidade com a disciplina. É uma infinidade de
 2829 variáveis. Mas um exercício, por exemplo, três alunos amaram Introdução à Linguística
 2830 Aplicada, adoraram o professor, viram questões interessantes. “Vamos trazer? Vamos ver que
 2831 relações isso tem com a prática e com as questões que vocês viram lá em Políticas ou lá em
 2832 Educação e Cultura”. “Vamos tecer relações com o que é o professor para você?” Primeiro
 2833 porque eu vou tentar fazer esse aluno sentar para escrever, porque os conceitos não estão
 2834 prontos na nossa cabeça. Quando a gente põe no papel é que as coisas se mexem, é que as
 2835 coisas se expressam. [...] Às vezes a gente acha que a gente tem uma ideia pronta na cabeça
 2836 e quando a gente a expressa em palavras orais ou escritas, a coisa muda, não é? Você fala
 2837 “ah, eu quis dizer isso”, mas não foi isso que eu quis dizer. Então, o que o aluno vai falar para
 2838 mim se eu estiver dando essa disciplina? Eu tenho muita curiosidade de saber que relações
 2839 ele conseguiu construir após esse um ano e pouco de curso. Tá, e onde que está a extensão,
 2840 não é? Ele estará fazendo, junto com esses conceitos que a gente [...] trabalharia no início da
 2841 disciplina, esses conceitos que eles vão trazendo, ele está indo para um contexto real,
 2842 contexto profissional, contexto de prática docente. [...] É uma maneira de ele estar vendo
 2843 esses conceitos, não a (*posteriori*), ma no processo, não é? Primeiro faz isso e depois faz
 2844 aquilo. Não. É um constante vai e vem. Então, que conceitos ele está retomando? É uma
 2845 forma de já direcionar o olhar dele lá contexto de ensino-aprendizagem, lá no contexto prática.
 2846 Com esses conceitos remexendo na cabeça deles, o que eles vão enxergar lá e que tipo de
 2847 reflexão ele vai conseguir tecer em torno disso. Em concomitância, eles produziram um
 2848 trabalho escrito, um tipo de diário reflexivo, [...] uma produção dissertativa com duas partes
 2849 discriminadas: uma retomada de conceito(s) teóricos interdisciplinares, Parte Um, e depois
 2850 [...] elaborariam uma discussão relacionando com o contexto de práxis [...] na parte dois. E o
 2851 professor da escola que acompanhou esses alunos na observação do estágio, seria solicitado
 2852 alguns minutos lá no final do ano para que ouvisse desses alunos, como um avaliador, ouvir
 2853 desses alunos o que eles conseguiram construir entre disciplina e observações no contexto
 2854 daquele professor. Então parece uma coisa assim “tá, mas isso é muito difícil de visualizar”.
 2855 É difícil porque não foi feito.
 2856 FAYE: Tá. Isso caracteriza extensão?
 2857 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas e extensão?
 2858 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, eu...
 2859 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Cadê comunidade sendo atendida pela universidade?

- 2860 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque isso para mim não caracteriza extensão.
- 2861 FAYE: Me parece mais pesquisa.
- 2862 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Pesquisa.
- 2863 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Extensão é a ideia do braço da universidade se estendendo...
- 2864 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Para mim isso é pesquisa.
- 2865 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) de uma palestra que eu gostei muito. A universidade se estendendo para a comunidade. [...] Não só a comunidade acadêmica. Se eles fossem lá, no contexto que eles observam e depois eles criassem um projeto a partir daqueles contextos que eles observam, envolvendo essas disciplinas integradoras aí, para atender as dificuldades que eles perceberam que os alunos têm durante a observação, aí seria um projeto extensionista, em minha opinião.
- 2871 DELLA: Mas é uma forma de atender, porque o aluno professor está vendo a realidade...
- 2872 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, observar não é atendimento.
- 2873 DELLA: Não, não, não. Observar, só o ato de observar não é. Mas o esforço que esse aluno vai fazer de construir relações num segundo ano de Letras e depois apresentar isso...
- 2875 EMMA: Eu acho que ele [o aluno/acadêmico] não vai conseguir.
- 2876 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Della, e a parte teórica para esse aluno ter... a base para esse aluno construir essas relações. Eu vejo isso (inint.).
- 2878 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, porque a relação interdisciplinar é complexa para um aluno de segundo ano.
- 2880 FAYE: Extremamente complexa.
- 2881 CORA: Eu acho que a...
- 2882 DELLA: Mas é complexa para um aluno de quarto ano.
- 2883 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas é complexa até para nós.
- 2884 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas é muito crítico... ((falas simultâneas))
- 2885 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não sei, porque eu vejo os alunos...
- 2886 DELLA: No início, não é?
- 2887 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Talvez os de inglês tenham outro... outro...
- 2888 EMMA: Não. Eu estou lá no segundo ano, eu dou aula só para o segundo ano.
- 2889 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque os meus do segundo ano são maravilhosos, fofíssimos, lindos...
- 2891 EMMA: Tem uns alunos que têm uma cabecinha muito fechada ainda.
- 2892 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu imagino que eles têm que ter uma base muito...
- 2893 DELLA: E será que não seria o momento de abrir, lá no comecinho?
- 2894 CORA: Sabe o que eu acho? Que lá naquele trâmite, no item quatro, você poderia abrir para aquele "Participação em Projeto de Extensão do Docente", que aí...
- 2895 EMMA: Sabe o que eu estou achando, gente? Que é mais um trabalho que ele tem que fazer no [...] terceiro ano. No segundo, eu acho que pode acontecer desde que tenham a extensão, que eu não estou vendo. Mas no terceiro ano...
- 2899 CORA: Por isso que eu estou colocando, que no item quatro do trâmite...
- 2900 EMMA: ...Que é só mais um trabalho, (inint.) (pra entregar no final do ano).
- 2901 CORA: ...A gente pode adicionar aí projetos de extensão do docente.
- 2902 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) (elaboram) um projeto de extensão para aplicar no próximo ano, não é?
- 2903 EMMA: É.
- 2905 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: [...] Eu acho [...] que tem que ter uma disciplina, igual vocês comentaram... a gente fez igual, não é? (inint.).
- 2907 EMMA: Como que vocês estão fazendo? Conta para a gente.
- 2908 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A nossa ideia acho que foi parecida com a da Della, no espanhol. A minha sugestão foi ter a disciplina, dividir a disciplina, e o professor que ficar na disciplina, para a gente poder usar os professores colaboradores também, que no nosso caso nós somos três. O [nome de pessoa omitido] é da divisão de pesquisa. Então é muito difícil conseguir envolvê-lo nisso. E ele já tem outra área, que é a Literatura, não é? E só ficamos eu e a [nome de pessoa omitido] mais nisso. Nós não vamos dar conta de coordenar estágio, coordenar curso e ainda aplicar pela extensão.

2915 EMMA: TCC, não é?

2916 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: [...] Eu tenho três projetos. Dois deles tem zero de carga

2917 horária meu Plano de Atividades Docentes (PAD), porque eu não posso pôr, extrapola a minha

2918 carga horária máxima. E qual foi a ideia nossa? O pessoal assim aparentemente gostou.

2919 Quem ficar com a disciplina extensionista trabalha num primeiro momento toda a parte teórica,

2920 de como elaborar um projeto de extensão, o que é extensão, ver essa questão da

2921 indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Até essa ideia sua [Della] da pesquisa-

2922 ação, nós tivemos na conversa. Que o aluno pode transformar esse projeto de extensão que

2923 ele criar e implementar em determinado contexto em seu objeto de análise no TCC.

2924 EMMA: No TCC.

2925 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A gente pensou em fazer um link ensino-pesquisa-extensão

2926 usando essa disciplina. Aí o professor que assumir essa disciplina, ele vai elaborar projetos

2927 junto com o aluno para no próximo ano eles realizarem o projeto, gerarem dados e,

2928 posteriormente, analisar.

2929 FAYE: E isso serve para estágio.

2930 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas esse projeto tem que ser implementado. Vai aos

2931 sábados, os alunos da comunidade (inint.) ensino fundamental, do ensino médio, vão vir aqui

2932 ter aula.

2933 EMMA: Oferece um curso (inint.), não é?

2934 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A comunidade em geral vai ter aula. Não são trezentas e

2935 vinte horas? Tem que ter trezentas e vinte horas nisso, gente. São aulas para caramba. Aí a

2936 gente pega essas trezentas e vinte horas e divide aí nos quatro anos, ou pesa mais num ano,

2937 porque o quarto ano é TCC e estágio. Então pensamos em deixar só até o terceiro, para eles

2938 não terem isso no quarto ano. E, nessa divisão, depois de (inint.), porque daí no terceiro ano,

2939 eles já estarão implementando, gerando dados e fazendo projeto de pesquisa ao mesmo

2940 tempo. Quem escolher fazer o TCC nessa área.

2941 EMMA: Quem... quem quiser, não é?

2942 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É. Quem quiser aproveitar. E eu acho que muitos vão querer.

2943 Porque você já gera dados no seu projeto de extensão.

2944 EMMA: E a gente não {esbarra} também na questão do comitê de ética, não é? Porque você

2945 {estará} analisando a sua própria prática muitas vezes, analisando plano de aula, analisando

2946 um projeto... Porque a gente está com esse problema com o comitê de ética.

2947 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Isso. É, e também se for os alunos [...]. Por exemplo, [...]

2948 aqui em Apucarana nós temos o Lar [nome de instituição omitido], que é um atendimento a...

2949 tem crianças pra... algumas para adoção, outras que ficam lá até os pais... é um tipo de um

2950 orfanato. E, um dia conversando com a coordenadora deles, eles falaram: “Olha, a gente

2951 gostaria de uma participação e tal”. Aí a gente falou: “Ah, espanhol para essas crianças”.

2952 Espanhol para crianças pequenas seria um projeto de extensão. Os alunos iram lá uma vez

2953 por semana cantar músicas em espanhol, fazer algo por essas crianças. Nós temos o “Educa”.

2954 O “Educa”, no nosso caso, não está com estágio, ele pode ser uma via de projetos de

2955 extensão para esses alunos realizarem efetivamente extensão. Sentamos juntos, preparamos

2956 umas aulas, discutimos como essa extensão alcança pessoas em contexto de vulnerabilidade

2957 social, como o espanhol pode contribuir para a emancipação social dessas pessoas, e eles

2958 vão lá e (inint.). “Se quiserem, transformem, gerem dados para o TCC”. Essa foi a nossa ideia.

2959 Que daí a gente pode dar para colaborador trabalhar. Os projetos eram gerados por meio da

2960 disciplina. Ele vai ter carga horária para trabalhar. Se não estiver numa disciplina, estiver só

2961 em projetos, vai sobrar para a gente. E nós só somos três. Nosso colegiado é sessenta por

2962 cento (60%) colaboradores.

2963 EMMA: É, a gente é quatro, mas também nunca vai ser quatro. Uma hora a gente pode pedir

2964 uma licença. Uma hora... a Cora está, de repente, já pensando em aposentar.

2965 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E para essa área de ensino, nós somos duas.

2966 EMMA: Exato. Porque o [nome de pessoa omitido] está (meio na) pesquisa.

2967 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Duas (inint.). Porque o [nome de pessoa omitido] é muito

2968 forte na área de Literatura, na área de pesquisa. E ele faz isso muito bem.

2969 EMMA: Exato.

2970 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então compensa deixá-lo onde está. E ele trabalha para
 2971 caramba, nem tem como encaixar mais coisas para ele. Essa foi a nossa ideia para o nosso
 2972 curso. Mas nós não escrevemos ainda.
 2973 EMMA: Eu gostei da ideia. Eu gostei da ideia.
 2974 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Por que nós não escrevemos? Porque vocês comentaram:
 2975 chega lá, pode mudar tudo. E eu estou com o tempo limitadíssimo. Fazer um projeto todo com
 2976 citações, referências, e blábláblá, para depois chegar lá e mudarem. Gente, eu choro o dia
 2977 inteiro daí.
 2978 EMMA: Ah, nem fala. Eu tenho tanta coisa para fazer. (risos)
 2979 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque eu estou assim, aproveitando aqui, enquanto estou
 2980 escutando tudo e fazendo coisas.
 2981 DELLA: Você sabe que só um receiozinho que eu fico assim é que [...] a extensão [...] acabe
 2982 ficando com esse caráter assistencialista e não é... [...] o objetivo, não é?
 2983 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, não, os dois que eu citei são campos que eu procurei.
 2984 Por que eu procurei esses campos? Porque ainda não são atendidos. Eu não vou fazê-los
 2985 criar um projeto de extensão para atender o ensino médio e fundamental que já tem o estágio.
 2986 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Que já tem o estágio.
 2987 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: [...] Ou ele pode fazer... igual, as meninas vão dar aula [...] na biblioteca. Lá, assim, [...] são pessoas que vão viajar e que querem o espanhol para fins específicos. Então, já é um contexto completamente diferente. Aí eles vão atender no formato de estágio lá. Poderia ser num projeto de extensão.
 2991 EMMA: Eu acho até que dá, Della, para inserir essa parte da reflexão. No final do ano, o aluno, então, tem que refletir como que esse projeto fez com que ele conciliasse coisas que ele já estudou no primeiro ano...
 2994 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aproveitasse.
 2995 EMMA: ...Como que ele vê essa ligação, no primeiro, no segundo, no terceiro, não é?
 2996 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sim.
 2997 EMMA: ...Entender.
 2998 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A ideia da Della é muito legal, de integrar a disciplina, de fazer com que o aluno perceba que prática e teoria não são isoladas.
 2999 EMMA: É, eu acho que (como) (inint.) uma disciplina inteira...
 3001 DELLA: É que, na verdade... É, então...
 3002 EMMA: Vai ser difícil para o aluno.
 3003 DELLA: E porque o que eu enxergo assim, essa questão da teoria e prática... por isso que talvez pareça difícil de entender, é que, assim, esses projetos de extensão, igual ao que a [nome de pessoa omitido] estava explicando agora há pouco, ou [...] os que já estão em andamento, parecem assim... igual, os contextos pedem entendimento, não é? O “Educa”, o... Eles pedem {aprendizagem}.
 3008 EMMA: No meu projeto ninguém está pedindo nada.
 3009 DELLA: Então...
 3010 EMMA: Eu, com uma professora da escola particular, a gente está fazendo coisa por fazer...
 3011 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, eu também.
 3012 EMMA: ...Para jogar no site, no blog...
 3013 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: O meu projeto de extensão, (que menos de seis) fazem parte, ninguém pediu. E hoje (acertam). É que extensão tem que ser para atender comunidade. É diferente de um projeto de pesquisa, de um projeto interdisciplinar. A palavra extensão é realmente “estender”. É fazer uma análise do que se faz necessário e a comunidade lá. Mas a universidade não.
 3018 DELLA: Mas é uma análise do que se faz necessário na visão de quem?
 3019 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Da comunidade.
 3020 DELLA: Ah, tá. Então, porque daí uma coisa é você atender, é você elaborar aulas, [...] ou então atender de alguma outra forma, não é? [...] Tem tantas ideias aí. O que me preocupa nos projetos que eu leio, que eu olho, é {que} o aluno acaba entrando e se envolvendo... Isso porque eu trabalhei dois anos com o PIBID, eu vi isso e eu escrevi no livro isso. Ele se envolve, ele [...] se sente super valorizado, porque os alunos olham para ele, os alunos o escutam, {a

3025 professora da turma fica encantada com o que nossos alunos levam}, eles se empolgam com
3026 coisas que eles acham e eles vão lá e dá tudo certo, não é? Mas o retorno disso... Como que
3027 eu vejo que conhecimentos que o aluno usou para fazer isso daí? O que está na cabeça dele
3028 nesse processo? O percurso da teoria prática, prático-teoria, que é uma coisa que vai e vem,
3029 vai e vem, vai e vem, ele é obscuro e ele é distante (um do outro). A gente passa por vários
3030 níveis antes de sair da teoria e chegar na prática. Ou pegar a nossa prática mesmo e filmar,
3031 e tentar ver que conceitos teóricos estão implícitos ali. E são exercícios de (inint.).
3032 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, eu acho que isso acontece no estágio sim, Della. Se eu
3033 pegar um relatório de estágio de um aluno meu, todas, principalmente no minicurso, terminava
3034 a aula, nós tínhamos uma hora pós-aula.
3035 EMMA: Acho que quem está no estágio consegue ver isso mais, não é?
3036 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, eu acho que ver que é obscuro... pode ser que em
3037 alguns momentos aconteça, mas se você [...] chamar uma aluna minha do quarto ano do ano
3038 passado e falar se ela teve teoria e prática, mesmo as mais fracas vão falar que tiveram essa
3039 relação. O que nós fazíamos? Antes de preparar as aulas, nós nos reuníamos e eu citava os
3040 autores nos quais nós estávamos nos embasando, que elas haviam lido na disciplina de
3041 Metodologia. Quando terminava a aula do curso, (às) quatro horas (16:00), nós ficávamos das
3042 quatro (16:00) às cinco (17:00) aqui discutindo o que aconteceu na sala, se realmente condizia
3043 com o previsto pela teoria ou não...
3044 FAYE: (inint.) faz isso.
3045 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...E o que nós poderíamos mudar. Em alguns momentos elas
3046 criticavam a teoria.
3047 FAYE: Os nossos também.
3048 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E elas criticavam não sem embasamento, elas haviam
3049 colocado aquilo em prática, e elas percebiam as lacunas da teoria. Aí eu falava: “Se vocês
3050 forem escrever um dia um artigo sobre isso, vocês (suprir) (inint.), porque vocês estão
3051 percebendo que essa teoria não prevê essa situação que aconteceu hoje na nossa sala”.
3052 Então eles tiveram sim. Eu posso pegar um relatório de estágio, que você vai ver n (número
3053 inteiro indeterminado) citações e elas discutindo embaixo o que aconteceu. Aqui na nossa
3054 IEES, eu acho que o estágio é levado muito a sério. Elas [acadêmicas] têm sim essa relação
3055 forte entre teoria e prática. Elas tinham mais dificuldade, às vezes, em perceber – algo que eu
3056 gostei da sua proposta – o tempo de algumas disciplinas que elas viram no curso contribuindo
3057 para a prática docente.
3058 EMMA: Sim. Sim.
3059 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E isso eu concordo total com você.
3060 EMMA: Pode ser mais difícil.
3061 DELLA: Porque algumas teorias... se você pega Vygotsky, você enxerga a prática. Se você
3062 ler Vygotsky você vê a prática. Agora...
3063 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sim. É, elas..., umas das coisas que elas questionavam
3064 muito foi que eu dei vários textos de literatura para elas elaborarem as aulas. (inint.) é uma
3065 escritora maravilhosa, (é o) ensino de Literatura de uma maneira significativa e próxima ao
3066 aluno. Aí elas falam: “Aí, professora, nós tivemos aula de Literatura, um monte, e nada daquilo
3067 a gente vai usar”. Aí eu falei: “Claro que vocês vão usar. Vocês estão (constituindo) (inint.)
3068 conhecimento de vocês, o olhar de vocês sobre o texto literário é diferente porque vocês
3069 tiveram na aula de Literatura”.
3070 DELLA: Então, eles não têm consciência disso.
3071 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, [...] aí eu concordo com você.
3072 EMMA: A gente pode acrescentar.
3073 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Eu acho que alguns (inint.), pode ser. Mas aqui, não. Aqui
3074 a gente trabalha, tanto que nesse momento elas conseguiram perceber o quanto foi
3075 importante para elas as aulas de Literatura que elas tiveram desde o primeiro ano. Porque eu
3076 falei: “Olha, você olha para isso aqui e você sabe o que é. Você sabe métrica desse poema
3077 só de bater o olho. Você não vai usar o poema que o professor levou para você, mas o seu
3078 conhecimento de poema te fez escolher um poema com ritmo para levar para os seus alunos”.
3079 Então a gente conseguiu trazer, porque eles têm dificuldade mesmo.

- 3080 EMMA: Eu acho que o [nome de pessoa omitido], que está entrando agora, vai contribuir
3081 bastante, porque ele já disse que ele quer fazer essa relação da Literatura com a sala de aula
3082 [...] o dia que ele veio se apresentar aqui. Eu acho que, assim, eu não tenho o conhecimento
3083 para fazer isso, mas gostaria que ele tivesse.
- 3084 FAYE: Então, eu ia fazer um comentário mais ou menos próximo ao que a [nome de pessoa
3085 omitido] fez. Pode até conversar depois com a Cora. Até o ano [...] retrasado, (inint.) dois mil
3086 e dezesseis (2016), eu não consegui ainda... é, porque eu também havia assumido
3087 recentemente as disciplinas Metodologia e Estágio, eu realmente não conseguia fazer com
3088 que os alunos vissem na prática aquela teoria e vice-versa. Ou a partir da prática reconstruir
3089 ou revisitar essa teoria, como você fala. Já no ano passado, a gente conseguiu fazer isso.
- 3090 EMMA: Eu acho que vai do amadurecimento da turma também, não vai, Faye?
- 3091 FAYE: E no simpósio... e no simpósio que houve, daquele seminário...
- 3092 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E o nosso amadurecimento.
- 3093 FAYE: ...Naquele seminário que nós fazemos.
- 3094 EMMA: É, o nosso também.
- 3095 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nós amadurecemos. Porque daí você começa a perceber
3096 que ficaram lacunas no ano anterior e você...
- 3097 FAYE: Exatamente. É isso que eu estou querendo dizer. Eu também não tinha
3098 conhecimento...
- 3099 EMMA: Eu já estou vendo essas lacunas no meu projeto.
- 3100 FAYE: ... De como fazer isso.
- 3101 EMMA: Eu estou vendo isso.
- 3102 FAYE: E aí, e os seminários que (Letras, Inglês e Espanhol) fez de socialização do estágio, a
3103 Cora assistiu uma boa parte.
- 3104 EMMA: Fez eles pensarem diferente (no meu) projeto.
- 3105 FAYE: Você tinha que ver... Por isso que eu acho que o TCC junto com o estágio também é
3106 muito frutífero. Você tinha que ver a análise teórica que a [nome de pessoa omitido] e a [nome
3107 de pessoa omitido] fizeram do estágio com um olhar sobre teoria da indisciplina, segundo
3108 (inint.) que a [nome de pessoa omitido] trabalhou. Elas [...] trouxeram um slide com partes do
3109 trecho da teoria sobre letramento crítico e sobre as diretrizes curriculares do Paraná. Elas
3110 conseguiam visualizar isso. O [nome de pessoa omitido] conseguiu analisar o estágio deles a
3111 partir do pós-método, que é o conteúdo que eu tinha dado no final da disciplina de
3112 Metodologia. E ele foi trazendo o conceito (do pós-método) e disse que conseguiu [...] ver a
3113 prática dele lá na Metodologia do pós-método. Então eles estão conseguindo fazer isso.
- 3114 DELLA: [...] Eu acho que talvez, então, para contribuir, a gente podia tentar verificar o que os
3115 alunos conseguem tecer de relação para qual a proximidade dessas teorias com o dia-a-dia
3116 do professor. São teorias (próximas)? Por exemplo, teoria da indisciplina é uma teoria
3117 construída sobre [...] a prática docente, não é? Agora você vai pegar Saussure e o conceito
3118 do signo arbitrário, por exemplo (risos)
- 3119 EMMA: Ah! Não. É muito difícil de ver.
- 3120 DELLA: Que aluno... mas que aluno que vai entender a arbitrariedade do signo, o valor desse
3121 conceito...
- 3122 EMMA: Gente, eu nem lembro mais isso. (risos)
- 3123 DELLA:...que impacto que tem os conceitos saussurianos nas nossas formas de ver a língua
3124 hoje? Então eu acho que conseguir fazer um percurso ainda que pequeno e o aluno consiga
3125 ir lá à escola e ver que concepção de língua tem essa professora...
- 3126 EMMA: ...Eu queria colocar em Linguística Aplicada, as concepções de língua, mas daí o
3127 [nome de professor omitido] falou que ele já deu em Introdução à Linguística.
- 3128 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas, olha, eles (relembra). Eu... a gente dando... [...] as
3129 aulas de [...] Introdução de Linguística são fundamentais. Dando aula para eles...
- 3130 EMMA: E eles lembram.
- 3131 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...E mostrando as concepções de língua, a aluna falou assim
3132 para mim: “Professora, isso é de Chomsky, não é?”. Eu falei: “Cara, eu vou te dar um beijo”.
- 3133 EMMA: É.

- 3134 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: “Nem gosto de mulher, mas vou te dar um beijo.” ((risos))
 3135 Porque ela que achou certinho o que o [nome de professor omitido] ensinou em Chomsky, ali.
 3136 Aí nesse momento eu falo: “Olha, quando vocês forem observar, a aula do professor parte do
 3137 conceito que ele tem de língua. Até a abordagem que ele escolhe, tem muito a ver com o
 3138 conceito que ele tem de língua”. É estudo conceito de língua nas diferentes abordagens de
 3139 ensino. Ah, eles colocam no relatório. E eles falam... eles citam Saussure na aula da gente.
 3140 [...] E quando eu pergunto assim: “Vocês acham que essa palavra em espanhol... por que
 3141 essa palavra existe?” “Ah, professora, mas o signo não é arbitrário?” Ah, gente, eu adoro
 3142 quando eles fazem isso.
 3143 EMMA: (risos)
 3144 FAYE: [...] O ano passado eu encaminhei para (inint.)... Algumas das avaliações que eu venho
 3145 aplicando na disciplina de Metodologia. E aí no final do ano eu perguntei – porque agora é o
 3146 quarto ano – o que eles achavam daquele tipo de avaliação. Porque é uma avaliação com
 3147 consulta, não é? Eles vão à teoria... então, assim, eles têm todos os slides de todas as aulas
 3148 de todas as concepções teóricas, tudo o que nós trabalhamos. Aí eu peço para eles [...]
 3149 salvarem todos aqueles slides e nós vamos ao laboratório e eles consultam individualmente
 3150 para resolver as questões da prova. Aí vocês viram as questões da prova. Tem desde a
 3151 elaboração de plano de disciplina... dentro de uma perspectiva teórica, até a análise de uma
 3152 aula. E eu ouvi a [nome de aluno omitido] comentando (inint.), a [nome de aluno omitido], o
 3153 [nome de aluno omitido]: “Nossa, mas essa prova faz a gente refletir sobre as metodologias”.
 3154 Entendeu? Então eles fazem realmente essa reflexão.
 3155 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Fazem.
 3156 FAYE: Foi o ano passado que eu comecei aí a pensar dessa forma. Foi amadurecimento meu
 3157 também.
 3158 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E eu já vi coisas que eu deveria ter feito ano passado e não
 3159 fiz.
 3160 FAYE: Foi amadurecimento meu.
 3161 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...E daí eu estou (falando) com a Faye, que vai ficar com o
 3162 minicurso, porque no momento de... aquela uma hora que a gente fica depois, [...] às vezes
 3163 eu escutava bastante deles e depois nós fazíamos os apontamentos. E algumas coisas que
 3164 apareceram nos relatórios me {deixaram} assim: “Olha, isso aqui eu não consegui deixar claro
 3165 para essa aluna, ela se equivocou”. É claro que eu dei o feedback no relatório. Dei uma por
 3166 uma. Porque a gente não devolve os relatórios de estágio, eles ficam como documento.
 3167 FAYE: Sim. (inint.).
 3168 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (Uma por uma assim), é quatorze, que são poucos, dá para
 3169 a gente fazer esse atendimento. Na (inint.) são oito. E falei para elas: “Olha, aí vocês fazem
 3170 esses relatório, esse (retorne) mostra para a gente as nossas falhas”. (inint.).
 3171 FAYE: Então, essas avaliações é que me mostraram que eu acho que eu estou no caminho
 3172 certo. Eu estou fazendo, conseguindo fazê-los [...] analisar contextos práticos de ensino-
 3173 aprendizagem à luz de teorias. Esse vai e vem. A semana passada...
 3174 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Até a utilização de recursos didáticos, os textos que nós
 3175 lemos sobre recursos didáticos são textos teóricos e, como esses textos influenciam nos
 3176 fatores emotivos dos alunos, fatores motivacionais, elas escreveram no relatório que quando
 3177 elas trocaram o recurso didático, elas alcançaram os estilos de aprendizagem dos alunos.
 3178 Porque se só escrever no quadro, só as imagens e só “não sei o quê, elas não... elas
 3179 perceberam como é importante a diversificação (inint.). E isso está na teoria.
 3180 EMMA: Aí a gente fala tudo isso em Linguística Aplicada. Tudo.
 3181 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Agora, aquela parte que você [Della] comentou e por isso
 3182 que é a parte que eu mais gosto do que você me ensinou, é perceber as disciplinas do curso
 3183 como formadoras do professor, independente se ele vai ensinar aquilo.
 3184 FAYE: Aí sim, eu também acho importante. Sim. Sim. Sim.
 3185 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ele não precisa ensinar o que ele aprende na universidade,
 3186 ele precisa ser constituído como profissional por essas disciplinas. E isso eu acho
 3187 fundamental.
 3188 DELLA: E, mais que isso, mais que isso, ele precisa ter consciência disso.

- 3189 EMMA: Consciência dessa constituição.
- 3190 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Isso. É (isso mesmo), é a consciência.
- 3191 DELLA: Se ele não tiver a consciência disso e não expressar isso...
- 3192 EMMA: E eu acho que, então, essa parte, pode ser [...] o primeiro bimestre, o primeiro semestre talvez da disciplina. Como que chama? "Projetos Extensionistas". [...] Pode ser toda essa parte de reflexão, não é? [...]
- 3193 EMMA: E eu acho que, então, essa parte, pode ser [...] o primeiro bimestre, o primeiro semestre talvez da disciplina. Como que chama? "Projetos Extensionistas". [...] Pode ser toda essa parte de reflexão, não é? [...]
- 3194 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, porque eu acho que o primeiro ano da disciplina, que pode ser (inint.) primeiro ano do curso...
- 3195 DELLA: Mas eles têm que estar em contato com o campo de estágio, porque senão não acontece a [...] relação, não é?
- 3196 EMMA: Sim, mas eles [...] vão estar [...] já no segundo ano.
- 3197 DELLA: Sim.
- 3201 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, eles se preparam teoricamente no primeiro, essa disciplina, em minha opinião, não levaria o aluno para campo no primeiro ano, mas já faria o projeto no primeiro, e no segundo ano eles já poderiam ir para campo. Claro que com a presença do professor da disciplina.
- 3202 EMMA: Ah, vocês estão pensando em primeiro e segundo ano para essa disciplina?
- 3203 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Primeiro, segundo e terceiro.
- 3204 EMMA: Primeiro, segundo e terceiro.
- 3205 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) trezentas e vinte horas, gente.
- 3206 EMMA: É, é muita coisa.
- 3207 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E uma parte em EAD. Porque daí a gente pode pedir, por exemplo, para que...
- 3208 EMMA: Leitura de textos...
- 3209 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É. Porque senão não vai dar para colocar à noite.
- 3210 EMMA: É.
- 3211 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Impossível. Impossível.
- 3212 FAYE: Della, sabe como que essas disciplinas, talvez, essas mais teóricas [...] de língua, de literatura, [...] de pressupostos teóricos em relação a ensino-aprendizagem em língua em si, poderiam talvez fazer essa [...] mediação já com a prática mesmo antes de eles entrarem no estágio? Uma ou outra questão que os professores de língua fossem elaborar na prova, trouxesse essa questão prática.
- 3213 EMMA: Uhum.
- 3214 DELLA: Tanto que isso já era para estar acontecendo, porque tem um componente prático.
- 3215 FAYE: Não ficar só na língua pela língua, ensinar a língua pela língua.
- 3216 DELLA: Mas não tem um componente prático da disciplina?
- 3217 FAYE: Entendeu? Então talvez modificar um pouquinho...
- 3218 DELLA: Se tem, precisaria aparecer ficar mais explícito ou documentado.
- 3219 EMMA: É.
- 3220 FAYE: ...(Eu não sei o que o [nome de pessoa omitido] pensa) sobre a elaboração dessas avaliações.
- 3221 DELLA: A gente pode articular dessa forma sim, Faye. Concordo contigo.
- 3222 DELLA: Daí, na disciplina de Projetos Integradores, os alunos teriam onde voltar para pesquisar. Em questões de prova assim, por exemplo, não é?...
- 3223 FAYE: Isso.
- 3224 DELLA: ...Para poder...
- 3225 FAYE: Isso.
- 3226 DELLA: Jóia. Aí ficaria ótimo.
- 3227 FAYE: Então modificar a prova.
- 3228 EMMA: Se a gente tivesse tempo para fazer tipo um encontro por mês com os alunos, um encontro por bimestre com os alunos, para relacionar todas as nossas disciplinas, seria fantástico, não seria? Um encontro por mês, uma noite.
- 3229 DELLA: É, só que para isso eles tenham que ter feito pequenas reflexões ao longo do percurso, senão (inint.).
- 3230
- 3231
- 3232
- 3233
- 3234
- 3235
- 3236
- 3237
- 3238
- 3239
- 3240
- 3241
- 3242

- 3243 FAYE: Então, aí a prova poderia trazer o momento dessas reflexões. O que você acha, [nome
3244 de pessoa omitido]?
- 3245 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, queria só...
- 3246 EMMA: Eu sempre (trago) uma pergunta na minha prova.
- 3247 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Com relação à...
- 3248 EMMA: Bom, Linguística Aplicada só (inint.)...
- 3249 FAYE: (inint.) Linguística (inint.).
- 3250 DELLA: A gente pode dar um jeito de manda sempre para a professora que vai assumir essa
3251 disciplina de PI como material de trabalho.
- 3252 FAYE: Isso.
- 3253 EMMA: Sim.
- 3254 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E, por exemplo, com relação às duas disciplinas do segundo
3255 ano, não é? A de Gramática eu não pude assumir ainda, mas o planejamento que eu fiz...
3256 Como eles têm Linguística Aplicada, e eu até conversei isso com a Cora, o primeiro bimestre,
3257 por exemplo, é a revisão dos três tempos verbais básicos. O que eu tinha planejado? Isso aí
3258 é coisa que eles já viram, mas a gente precisa fazer uma revisão mais forte. Como eles
3259 estavam vendo Linguística Aplicada, eu tinha planejado a disciplina de fazer três movimentos
3260 de reflexão nos exercícios que eles faziam. Então a gente veria movimento pensando, por
3261 exemplo, eles começariam fazendo exercícios áudio-linguais, depois eles partiriam para os
3262 exercícios comunicativos ou a gente tentaria encaixar aquela proposta behaviorista clássica
3263 para pegar as referências...
- 3264 EMMA: Então, mas isso aí não está na Linguística Aplicada, tá?
- 3265 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eles não fazem no segundo?
- 3266 EMMA: Não. [...] A Linguística Aplicada está no segundo ano. Mas eu e a Faye percebemos
3267 que a gente estava falando de [...] métodos de ensino tanto na Linguística Aplicada, quanto
3268 na aula de Metodologia. E aí, para esse ano, a gente revisou. Os métodos comunicativos,
3269 audiovisual, até o ano passado eu pedia seminário, cada um lia, depois tinha um trabalho.
- 3270 FAYE: Isso.
- 3271 EMMA: Eles tinham que prestar atenção no do colega e aí a gente discutia depois de cada
3272 apresentação.
- 3273 FAYE: Hoje, por exemplo, eu vou retomar. Mas eu vou retomar assim muito...
- 3274 EMMA: E eles traziam aulas para eles assistirem, não é? Mas aí ficou só para a disciplina de
3275 Metodologia no terceiro ano.
- 3276 FAYE: Combinamos na (Metodologia) para abarcar isso. E qual seria o terceiro percurso?
3277 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Daí, por exemplo, [...] a gente poderia começar no
3278 áudiolingual, num segundo a gente pegaria o comunicativo e no terceiro a gente entraria nas
3279 perspectivas contemporâneas, não é? Quem segue na pedagogia do pós-método, quem
3280 segue [...] nas pedagogias críticas da Linguística Aplicada ou o pessoal da teoria de gêneros,
3281 não é?
- 3282 EMMA: Isso. Os Críticos eles veem na Linguística Aplicada. Porque tem bastante coisa. Não
3283 tem os métodos mais, que daí ficou para Metodologia.
- 3284 FAYE: Mas, olha, é exatamente isso. Você vê que essa interdisciplinaridade já... não é?
- 3285 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Daí só uma [...] última preocupação, quando a Della fala [...] do
3286 pessoal do segundo e do terceiro, que é uma coisa que eu estava conversando com a
3287 Cora, quais estratégias a gente pode lidar para envolver os alunos para eles utilizarem para
3288 escrever esses Projetos Integradores? Seriam provas anteriores, não é?
- 3289 DELLA: [...] Concordo. Eu acredito que fazer os alunos retornarem a escritas anteriores suas,
3290 como provas, por exemplo, seria um bom começo para pensar um Projeto Integrador.
- 3291 EMMA: Gente, outro dia eu dei uma aula das sete e dez (19:10) às oito e cinquenta (20:50).
3292 Nem eu acreditei, eles ficaram até o final. E era um texto curto, de dez páginas. Eu falei: “Ai,
3293 gente eu vou ter que enrolar essa aula, eu vou ter que botar umas perguntas para eles
3294 discutirem, porque acho que não vai sair”, não é? Porque era um texto curto. Eu tinha
3295 programado que eles iam entregar resenha e [...] aí a gente ia discutir o texto, (inint.) umas
3296 perguntinhas, tal. Mas eu falei: “Ai, eu estou achando que eles não (se engajar)”. Porque o
3297 começo da aula, e era uma turma nova para mim, eu não tive aula com eles ainda, eles ficam

- 3298 meio com vergonha, eles quase não participam, não é? Eu: “Putz, não vai dar essa aula”.
- 3299 Gente, os alunos participaram tanto, tanto, tanto, tanto, que eu fiquei até oito e cinquenta
- 3300 (20:50) dando aula.
- 3301 DELLA: Que texto era?
- 3302 EMMA: Era um texto do Vian Junior, daquele livro Linguística Aplicada e Sociedade, que caía
- 3303 nas provas da UEL (Universidade Estadual de Londrina). E é um texto que fala [...] muito
- 3304 disso: “Ah, por que um professor de inglês não precisa cursar Letras para ser contratado como
- 3305 professor de inglês?”. E, isso, acho que tocou muito eles. E aí... nossa, como que surgiu
- 3306 discussão!
- 3307 DELLA: Ele vai trabalhar essas questões sociais; parece que fica mais fácil de relacionar.
- 3308 Agora, assim, por exemplo, os métodos [...] que vocês estavam falando [...]. Os pressupostos
- 3309 que compõem esses métodos. Não é? [...] Por que se chegou a esse método? Na hora de
- 3310 você dar a disciplina de Metodo... o que embasa, que valores?
- 3311 FAYE: Sim. Eu fiz uma fala sobre isso nas teorias de aquisição de segunda língua no ano
- 3312 passado.
- 3313 EMMA: É.
- 3314 DELLA: Isso, né? Então... Foi em que época, em que momento histórico?
- 3315 FAYE: Sim, sim. (inint.).
- 3316 DELLA: Então, isso aí eu acho legal. ((falas simultâneas))
- 3317 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E já volta para as concepções do primeiro ano, não é? Que
- 3318 eles veem em Linguística.
- 3319 FAYE: ((falas simultâneas/difícil compreensão))... Para chegar no pós-método, por exemplo.
- 3320 DELLA: Isso.
- 3321 EMMA: Eles viram isso. Como era muita coisa na Linguística Aplicada, quando eu fazia isso,
- 3322 eu dividia. Cada um lia um capítulo para eles entenderem. Acho que (na aula) de hoje faz
- 3323 mais sentido.
- 3324 FAYE: Della, de uma forma ou de outra, a gente procura integrar a teoria prática. Olha,
- 3325 semana passada eu os fiz lerem um excerto das diretrizes curriculares e aí eles
- 3326 entrevistaram professores da escola pública sobre as diretrizes. Então, assim, eles não foram
- 3327 a campo, mas eles buscaram informações de um campo de trabalho.
- 3328 EMMA: Então vamos... olha, já é quase cinco horas (17:00), gente. Não que eu queira... eu
- 3329 vou ficar aqui até às nove (21:00), mas... (risos) A gente tem que chegar numa proposta, não
- 3330 é?
- 3331 FAYE: Vocês precisam levar a proposta, é isso?
- 3332 EMMA: Eu acho que sim. Eu acho que isso vai ser um ponto discutido [...] na segunda e na
- 3333 terça [encontro final do GT de Letras]. Vamos fechar numa ideia então? A gente deixa a
- 3334 disciplina – uma opção – disciplina Extensionista, adicionando a parte da implementação, não
- 3335 é? E aí [...] Espanhol e Inglês faria igual?
- 3336 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, eu acho que sim, porque eu gostei muito dessa ideia de
- 3337 consientização. Eu sempre acho, mas não tinha pensado em (como elaborar) (inint.).
- 3338 EMMA: ...Até, de repente, o aluno poder depois aproveitar essa disciplina se ele quiser voltar
- 3339 par fazer Espanhol ou voltar para fazer... Claro que ele vai ter que rever algumas coisas, mas
- 3340 ele já vai ter noção [...] de que “ah, foi feito assim”, não é?
- 3341 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E, assim, e comentar essa questão da indissociabilidade que
- 3342 a gente discutiu em Espanhol, porque a gente pretende que quem fizer esses projetos de
- 3343 extensão, transforme isso em dados de pesquisa como o TCC.
- 3344 FAYE: Sim, com certeza.
- 3345 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sabe? Porque daí ele vai ter um olhar de pesquisa sobre um
- 3346 projeto de extensão que também foi um projeto de ensino.
- 3347 EMMA: É, eu acho que faz muito sentido.
- 3348 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então vai estar junto ali ensino, pesquisa e extensão.
- 3349 DELLA: Então, essa era uma questão que eu ia interligar com a disciplina ou com aquela
- 3350 carga horária no terceiro ano, não é? Mas, no caso, a gente pode deixar só no segundo. Toda
- 3351 a produção deles fica arquivada no programa de extensão que a gente está buscando criar.
- 3352 Fica arquivada ali...

- 3353 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: São dados.
- 3354 DELLA: ...Para servir de material de pesquisa, desde que devidamente referenciado, não é?
- 3355 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Com os devidos termos de (consentimento).
- 3356 DELLA: Para TCC, para estágio.
- 3357 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E o que nós vamos ter que discutir, mas acho que não tem
- 3358 como já ter que se fazer continhas, é a carga horária que vai ser presencial e a carga horária
- 3359 que vai ser EAD.
- 3360 EMMA: Então vocês colocaram para primeiro, segundo e terceiro ano?
- 3361 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, a minha ideia foi essa.
- 3362 EMMA: E dá para a gente fazer assim, será?
- 3363 DELLA: Como (inint.)?
- 3364 EMMA: Primeiro, segundo e terceiro ano, esse projeto extensionista. Mas vai ser uma
- 3365 disciplina, não é?
- 3366 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque são trezentas e vinte horas. São muitas horas, gente.
- 3367 EMMA: Como que a gente poderia fazer?
- 3368 DELLA: Não, olha, posso [...] falar...
- 3369 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Isso a gente não decidiu ainda. A ideia foi essa.
- 3370 DELLA: [...] Posso falar como que eu fiz?
- 3371 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, então fala. (inint.) continha (inint.).
- 3372 EMMA: (risos)
- 3373 DELLA: [...] Me deixa mostrar a conta que eu fiz. Porque daí a gente vai tirar as sessenta
- 3374 horas do...
- 3375 EMMA: Do terceiro ano.
- 3376 DELLA: Do terceiro ano, não é? Que era independente da... Não vai mexer na matriz, então
- 3377 dá para tirar, tranquilo. Gente, eu vou ter que diminuir aqui para ficar mais de eu procurar, tá?
- 3378 Eu já aumento.
- 3379 CORA: E essas sessenta horas foram jogadas para...?
- 3380 DELLA: Não, não foi jogada, foi suprimida.
- 3381 EMMA: Não, calma aí, a gente estava ouvindo a [...] proposta da [nome de pessoa omitido] e
- 3382 aí vamos ver... [...] Eles não dividiram horas ainda.
- 3383 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, a continha eu não fiz ainda.
- 3384 DELLA: Eu fiz uma continha.
- 3385 CORA: A minha preocupação também era, nos questionamentos, como é que ficaria isso no
- 3386 SIGES (Sistema Integrado de Gestão da Educação Superior), não é?
- 3387 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) bater o olho, eu já vi que vai (ter que escrever).
- 3388 EMMA: SIGES?
- 3389 CORA: Aquelas sessenta horas que seria extra sala de aula... Eu não sei se vocês olharam
- 3390 todos os comentários que eu tinha feito (no texto).
- 3391 EMMA: Sim. Sim. Eu vi.
- 3392 DELLA: Eu respondi essa daí. É que fica igual ao TCC.
- 3393 EMMA: TCC não, estágio.
- 3394 DELLA: E o estágio também.
- 3395 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, o estágio já é fora da (grade).
- 3396 DELLA: É, o estágio. Fica igual ao estágio.
- 3397 EMMA: O estágio, porque TCC é dentro.
- 3398 DELLA: Porque gera uma disciplina, só não está na grade.
- 3399 CORA: Só que no TCC você tem o professor [...], tem a banca e tudo mais para fazer aquela
- 3400 avaliação.
- 3401 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, mas ele ia ter igual ao estágio. Ele cumpre as [...]
- 3402 quatrocentas horas de estágio com o professor da disciplina Estágio Supervisionado, mas não
- 3403 dentro do horário (inint.). Vai ser uma disciplina a mais que a pessoa vai inserir.
- 3404 CORA: Controle de frequência?
- 3405 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aí vai ter que ser igual ao estágio. Vai ter que ser igual ao
- 3406 estágio.
- 3407 FAYE: Todas as atividades que eles vão ver, você vai ter que controlar.

- 3408 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, igual ao estágio.
- 3409 DELLA: Com ficha de frequência.
- 3410 CORA: Só que assim, no estágio...
- 3411 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque o estágio, por exemplo, são duzentas horas e
- 3412 presencial mesmo...
- 3413 CORA: Tudo bem. No estágio quem assina?
- 3414 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A professora do estágio supervisionado.
- 3415 CORA: Professores controlam, tá? Aqui?
- 3416 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A professora da disciplina.
- 3417 FAYE: É.
- 3418 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ela pegou a parte que a gente mostrou de dividir em
- 3419 disciplinas?
- 3420 EMMA: Não. Você perdeu uma boa parte.
- 3421 CORA: Desculpem-me, gente, é que tinha aluno aguardando orientação.
- 3422 EMMA: (inint.) (cinco horas) (inint.).
- 3423 CORA: Eles têm que entregar semana que vem...
- 3424 DELLA: Olha, a continha. Foi essa continha que eu fiz. Eu marquei as eletivas, então acabei
- 3425 contando as eletivas porque vão acontecer, não é?
- 3426 EMMA: Uhum. Vão.
- 3427 DELLA: Então, tá.
- 3428 EMMA: Vão, não é, [nome de pessoa omitido]?
- 3429 DELLA: Daí...
- 3430 EMMA: As eletivas vão acontecer?
- 3431 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.), eu não fiz ementa. (Se vocês) (inint.).
- 3432 EMMA: Não, não tem ementa. Ainda não.
- 3433 DELLA: Eu vou riscar aqui essas sessenta horas de PI (Projetos Integradores), porque deu
- 3434 três mil e duzentas horas certinho, com trezentas e vinte horas de extensão.
- 3435 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ai, que vou ter que copiar o seu. (inint.) não dei conta de
- 3436 fazer o trabalho (inint.). (risos)
- 3437 DELLA: Deixa eu grifar aqui, deixa eu [...] riscar aqui. Tá, com essas sessenta horas a
- 3438 menos... a gente teria que aumentar as sessenta horas no EAD.
- 3439 EMMA: Mas, olha, vamos pensar. Nós vamos fazer no primeiro, no segundo e no terceiro
- 3440 ano? Ou só no primeiro e no segundo? Ou só no segundo e no terceiro?
- 3441 CORA: E não vai chamar mais Projetos Integradores? Vai chamar de Extensionista?
- 3442 DELLA: Só no segundo ano.
- 3443 EMMA: Aí vai chamar...
- 3444 DELLA: Só no segundo ano.
- 3445 CORA: Vai tirar aquelas sessenta lá também?
- 3446 DELLA: É.
- 3447 EMMA: Vai ser disciplina Extensionista.
- 3448 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aí não vai entrar no primeiro, o de vocês? Vocês estão
- 3449 fazendo no segundo e no terceiro? A gente tenta fazer meio próximo.
- 3450 EMMA: É, vamos pensar nisso. Como que a gente vai fazer? Vocês colocaram primeiro,
- 3451 segundo e terceiro?
- 3452 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não está ainda. A nossa ideia foi... Porque eu não fiz as
- 3453 continhas ainda, (inint.) tem que fazer as continhas. Porque eu levei a ideia, o pessoal gostou
- 3454 e eu tenho que parar para...
- 3455 EMMA: Eu acho que a gente podia [...] partir do segundo, hein? Acho que o primeiro é muito
- 3456 cedo, não é?
- 3457 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É? Muito cedo?
- 3458 EMMA: Meio assustador, não é?
- 3459 CORA: Apesar de que eles vão estar envolvidos no PIBID no primeiro ano, gente.
- 3460 EMMA: No PIBID também. É.
- 3461 CORA: Eu acho que não vai ser mais assustador, porque eles vão ter que estar envolvidos.
- 3462 EMMA: Também, não é? Se o projeto for aprovado. (risos) Se tiver (inint.) PIBID.

- 3463 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Trezentos e vinte divididos por dois. Nossa, dá cento e
3464 sessenta horas. Aí a gente pode fazer uma disciplina de... Nossa, gente...
3465 EMMA: Eu [...] acho que no segundo ano é melhor.
3466 DELLA: Olha, (inint.). Então... o quê?
3467 EMMA: Começar no segundo ano essa disciplina Extensionista. Porque daí entra...
3468 CORA: Mas e os alunos que forem participar do PIBID, gente, vamos crer que isso vai
3469 acontecer sim.
3470 EMMA: Não, sim, mas isso vai ser uma disciplina independente de ele participar do PIBID ou
3471 não.
3472 CORA: Então, mas se ele estiver tendo essa instrução, essa formação, sei lá, a participação
3473 dele também no PIBID fica mais enriquecedora, porque não depende só daquele momento
3474 ali.
3475 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E quem participar do PIBID vai poder validar a participação
3476 no PIBID como...
3477 EMMA: Projeto extensionista?
3478 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Como curricularização da extensão?
3479 CORA: Eu acredito que tem. Até no teu trâmite lá já está.
3480 DELLA: É, então, mas isso é considerado...
3481 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas a lei autoriza?
3482 CORA: Sim, eles estavam pedindo para fazer isso.
3483 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sabe por quê? Sabe o mini curso? Eles eram... o mini curso
3484 é um projeto de extensão. Elaborei um projeto de extensão e eles estão realizando o estágio
3485 via mini curso. Só que ele tem toda uma documentação por trás sem ser só documentação
3486 de estágio. Para os alunos do mini curso serem certificados, para funcionar aqui à tarde nos
3487 sábados e tudo mais. Ah, e quando veio aquela [nome de pessoa omitido] – que [...] na época
3488 era ela que estava como coordenadora de extensão da UNESPAR – ela falou que a hora que
3489 entrasse a curricularização da extensão, o estágio não poderia ser...
3490 EMMA: Contado.
3491 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ou ele ia ser contado como estágio...
3492 CORA: Mas vai ser contado como estágio.
3493 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Ou ele ia ser contado como extensão. Isso que eu fico com
3494 medo de o PIBID não poder fazer.
3495 CORA: Não, mas pelos documentos que a gente fez a leitura lá, ele está pedindo já para
3496 prever isso no projeto pedagógico.
3497 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, porque aquele último lá, a residência pedagógica quer
3498 que preveja como estágio, não é?
3499 CORA: Sim. Sim.
3500 FAYE: É, (mas aí) é estágio.
3501 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ai, gente, porque daí não é junto para o aluno. Ele fazer
3502 PIBID e ainda ter que ficar fazendo outros projetos de extensão. O aluno não aguenta.
3503 EMMA: Mas... a ideia [...] da Della é ter a disciplina onde eles vão discutir, eles têm que montar
3504 um projeto extensionista, entender o que é extensão. Uma disciplina.
3505 CORA: Para o primeiro ano.
3506 EMMA: Tanto faz. Primeiro, segundo ou...
3507 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A ideia foi dividir essa disciplina em três anos (inint.).
3508 DELLA: Daí a gente vai mexer porque a grade do primeiro ano está...
3509 EMMA: Está fechada.
3510 DELLA: ...Fechadinha.
3511 EMMA: É. Então vamos propor no segundo.
3512 DELLA: Está bom, então.
3513 EMMA: É. Deixa o primeiro do jeito que...
3514 DELLA: No segundo já está.
3515 EMMA: Então, já está. Só muda o nome e...
3516 CORA: Então vamos deixar do jeito que está.
3517 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aí eu vou ver as minhas continhas, tá, gente?

- 3518 EMMA: É. Aí...
- 3519 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) para ficar igualzinho, segundo e terceiro. Porque são
- 3520 cento e sessenta...
- 3521 DELLA: Qual o nome? Pode deixar do jeito que está?
- 3522 EMMA: Está “Projetos Integradores”?
- 3523 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu falei nome?
- 3524 FAYE: “Práticas Introdutórias”?
- 3525 EMMA: Como que você tinha... falou?
- 3526 DELLA: Práticas... Só se deixar “Práticas Introdutórias em Extensão” [em vez de Projetos
- 3527 Integradores – PI].
- 3528 EMMA: Pode ser?
- 3529 DELLA: Mas não pode ter o “Projeto Integrador”? Porque daí depois vai ficar arquivado como...
- 3530 EMMA: Daí vai ter o projeto de extensão que ele vai fazer. Que isso vai ficar arquivado.
- 3531 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nosso nome não é criativo. Quer ver que como é que está
- 3532 (inint.). (risos) Bem simples. Deixa eu ver. Deixa eu abrir aqui. “Extensão Universitária”. (risos)
- 3533 EMMA: Gostei.
- 3534 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, porque (quem tiver uma ideia) põe na ementa. [...] Olha:
- 3535 “Extensão Universitária: conceitos históricos, políticas, tendências e (inint.)”, é a ementa. “A
- 3536 extensão universitária como interface para o desenvolvimento humano, social, econômico e
- 3537 cultural”. “Linhas orientadoras da extensão: transformação social, bilateralidade,
- 3538 interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. “Metodologias
- 3539 e elaboração de projetos de extensão universitária.”
- 3540 FAYE: Essa é a ementa?
- 3541 EMMA: Aí no final do ano...
- 3542 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sim.
- 3543 EMMA: ...Ele tem que procurar um projeto de extensão...
- 3544 CORA: Isso no segundo ano?
- 3545 EMMA: ...Que aí a gente deixa arquivado.
- 3546 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, esse seria o primeiro.
- 3547 EMMA: E aí ele pode colocar uma parte de reflexão nesse projeto.
- 3548 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Daí o “Extensão II (dois)” não tem ementa ainda. Que [...] se
- 3549 fosse aí no segundo ano, no terceiro ano, sei lá como ficaria, “implementação de projetos de
- 3550 extensão”, aí a ementa seria diferente, entendeu?
- 3551 EMMA: Aí implementa no terceiro, não é?
- 3552 DELLA: [...] Mas acho que, então, o que está faltando aqui nessa minha proposta não é...
- 3553 CORA: Então por isso que seria bom começar no primeiro.
- 3554 EMMA: Vocês acham?
- 3555 CORA: Porque se ele for usar os dados...
- 3556 EMMA: Mas, Della, a grade do primeiro está tão certinha.
- 3557 DELLA: Já tem o PIBID.
- 3558 CORA: Então, mas se eles forem usar os dados da implementação para o TCC, por exemplo,
- 3559 aí já está realizada ali, gente.
- 3560 EMMA: Mas daí no segundo dá tempo também.
- 3561 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, mas enquanto ele for fazendo o projeto de pesquisa...
- 3562 ele vai fazendo o projeto de pesquisa...
- 3563 EMMA: De extensão.
- 3564 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...E gerando os dados. Não, se ele for usar para o TCC.
- 3565 EMMA: Ah, está certo.
- 3566 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ele vai fazendo o projeto de pesquisa e implementando o
- 3567 projeto. Ele já vai gerando os dados que ele vai analisar no quarto ano. E vai fazendo o projeto
- 3568 de pesquisa.
- 3569 CORA: Então, mas você está prevendo o primeiro, segundo e terceiro, não é isso?
- 3570 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É. Ou o primeiro, segundo e terceiro, ou segundo... eu não
- 3571 fiz continha.
- 3572 CORA: Então, eu estou defendendo esta ideia...

- 3573 EMMA: Ou segundo e terceiro, o resto (inint.).
- 3574 CORA: ...De primeiro, segundo e terceiro.
- 3575 DELLA: Segundo e terceiro.
- 3576 EMMA: E o restante de aulas que faltar, ele ia ter.
- 3577 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, tá, o terceiro (inint.).
- 3578 CORA: Para que no quarto ano ele analise só os dados que foram produzidos.
- 3579 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Isso.
- 3580 DELLA: E se a gente quiser, na grade do terceiro, deixar como TCC?
- 3581 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, quarto ano não vai ter. Quarto não dá, quarto ano
3582 (inint.).
- 3583 EMMA: Uhn?
- 3584 DELLA: Fora da grade.
- 3585 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, isso que eu estou falando...
- 3586 EMMA: No terceiro?
- 3587 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Por causa do TCC que não dá (inint.).
- 3588 DELLA: Porque não tem espaço na grade.
- 3589 EMMA: Sim, tira também.
- 3590 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas eu não sei como que vai ficar a grade.
- 3591 DELLA: Deixa fora da grade mesmo.
- 3592 CORA: Vamos olhar a grade então.
- 3593 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas, olha, eu agradeço a vocês por terem me deixado vir.
- 3594 Eu tive muitas ideias (inint.).
- 3595 EMMA: Muitas ideias. Eu acho que você também contribuiu muito.
- 3596 FAYE: Porque falando a gente acaba também...
- 3597 DELLA: É, a gente acaba (montando as coisas, eu acho).
- 3598 EMMA: Porque até dá para a gente fazer coisas parecidas.
- 3599 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Essa ementa que eu li para vocês quem fez foi o pessoal do
- 3600 Português, essa ementa [...] linda e maravilhosa.
- 3601 EMMA: Está grande, não é?
- 3602 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E (inint.). Ah, mas está ótima.
- 3603 CORA: Mas poderia utilizar a mesma, não é? Porque não está [...] contradizendo a que você
- 3604 fez, está?
- 3605 DELLA: Não.
- 3606 CORA: Porque se o aluno resolver fazer a outra [...] língua, ele pode eliminar essa disciplina.
- 3607 EMMA: Sim.
- 3608 DELLA: É, o que tem aqui é a questão da pesquisa-ação.
- 3609 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, se ele quiser.
- 3610 CORA: Pode complementar e sugerir para Letras-Português (inint.).
- 3611 EMMA: É, pode pôr. Pode complementar. Mas não tem estilos de pesquisa?
- 3612 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas [...] está aqui, olha. "Linhas orientadoras da extensão".
- 3613 EMMA: "Tipos de pesquisa", tem um negócio assim, não tem?
- 3614 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, tem o "Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e
- 3615 extensão". Aí na pesquisa entra já a pesquisa-ação, não é?
- 3616 DELLA: Na indissociabilidade?
- 3617 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Olha, "Metodologias e elaboração de projetos de extensão"...
- 3618 EMMA: Daí entra no plano de ensino. No plano de ensino tem que fazer questão então de
- 3619 colocar...
- 3620 CORA: Tem que lembrar de colocar.
- 3621 EMMA: Tem que lembrar de colocar.
- 3622 DELLA: O quê?
- 3623 EMMA: Pesquisa-ação...
- 3624 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, porque... É...
- 3625 EMMA: ...No plano de ensino.

- 3626 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...A pesquisa... É, [...] por quê? Nem todo mundo vai
3627 transformar isso em pesquisa. Alguns não vão transformar isso em objeto de pesquisa e
3628 geração de dados, não é? A gente vai explicar que isso é possível.
- 3629 DELLA: Então, mas o propósito de eu ter posto pesquisa-ação aqui não é para fins de
3630 pesquisa. É para fins de...
- 3631 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Conhecimento?
- 3632 DELLA: ...De percursos de reflexão.
- 3633 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, sim.
- 3634 DELLA: Porque você vê a prática e teoriza...
- 3635 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, (inint.) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e
3636 extensão. Quando falar de pesquisa, dessa indissociabilidade... e quando eu falo para elas
3637 no meu curso, eu falo que o professor é um eterno pesquisador.
- 3638 EMMA: Sim, eu sempre falo isso. Eu escrevi na cartinha dos alunos ano passado.
- 3639 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque reúne teoria e prática. E (reunir teoria e prática),
3640 terminar de fazer [...] a sua aula e parar para ler sobre a sua aula, buscar o que tem de novo,
3641 você já está fazendo pesquisa.
- 3642 EMMA: Uhum. Eu falo isso para eles também.
- 3643 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Transformar pesquisa em artigo para comunicação é outra
3644 coisa. Mas que a gente faz pesquisa constantemente, a gente faz.
- 3645 EMMA: Uhum. Eu sempre falo isso para eles também.
- 3646 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque eles associam muito com a ideia de que o
3647 pesquisador é aquele que publica artigos, faz uma tese e uma discussão.
- 3648 CORA: Então, a gente empacou aí [...] nas contas do primeiro, segundo e terceiro ano.
- 3649 EMMA: É, empacou. Vamos lá.
- 3650 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, eu vou fazer essas contas na minha casa, gente. Porque
3651 (inint.) com calma (inint.).
- 3652 EMMA: Vamos deixar... então.
- 3653 DELLA: É porque se tirar essas sessenta horas do...
- 3654 EMMA: Terceiro.
- 3655 DELLA: ...Do terceiro, não vai interferir na contagem final...
- 3656 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Na minha conta não sai. É por isso que eu vou ter que fazer
3657 muitas continhas.
- 3658 DELLA: A gente vai deixar essa aqui como continuação, então, da disciplina do segundo ano?
3659 Porque daí só troca o teor das sessenta horas e daí fica tudo igual as contas.
- 3660 CORA: Mas daí fica só de segundo e terceiro ano?
- 3661 DELLA: Para extensão, sim.
- 3662 EMMA: Mas cento e vinte mais sessenta dá cento e oitenta.
- 3663 DELLA: Mas daí tem as cento e quarenta horas da AC [Atividade Acadêmica Complementar]
3664 que tem que ter dedicação à extensão.
- 3665 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) o quê? Uns três anos? (inint.).
- 3666 EMMA: Ah, a gente vai colocar um pouco na AC também.
- 3667 DELLA: [...] Tem que ser cento e quarenta horas horas...
- 3668 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Pode pôr extensão na AC?
- 3669 FAYE: Sim.
- 3670 CORA: Eles diziam já que podia [...] contar duplicado.
- 3671 DELLA: Se eles fazem parte do PIBID, se eles fazem parte da residência, se eles fazem parte
3672 de projetos de extensão de docentes, é AC em extensão. É AC extensionista.
- 3673 EMMA: AC extensionista.
- 3674 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Aí entra naqueles nove critérios que tem lá, a gente vai
3675 colocar...
- 3676 DELLA: É, eu coloco mais um. Na verdade, a extensão já está lá.
- 3677 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Já está lá.
- 3678 DELLA: Só precisamos criar...
- 3679 CORA: Já é um dos primeiros. Acho que (adequar).

- 3680 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então a gente fala [...] “de extensão vocês vão ter que
3681 cumprir x em AC”.
- 3682 DELLA: Das duzentas horas de AC, cento e quarenta é extensão.
- 3683 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Cento e quarenta fica lá para ter AC? Ai que bom.
- 3684 DELLA: Vejam se minhas contas estão batendo... Então fica cento e vinte daquela disciplina
3685 que já está dentro da matriz no segundo ano, a gente só muda o nome e o teor [em vez de
3686 PI, fica Projetos Extensionistas e acrescenta obrigatoriedade de implementação no terceiro
3687 ano, respectivamente], não é? Olha lá. ((mostra na projeção)) Cento e vinte no segundo ano.
3688 Está vendo ali vermelhinho?
- 3689 EMMA: Sim. Sim.
- 3690 DELLA: Lá embaixo.
- 3691 EMMA: Aham.
- 3692 DELLA: Cento e vinte no segundo ano.
- 3693 EMMA: Sessenta na...
- 3694 DELLA: Mais sessenta...
- 3695 EMMA: É, sessenta no terceiro ano com uma disciplina fora da grade.
- 3696 DELLA: Mas extensionista também, continuação do segundo.
- 3697 EMMA: Mas extensionista. Continuação do segundo ano.
- 3698 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então o que eu tenho que fazer para a minha continha bater?
3699 Pegar trezentos e vinte, menos cento e quarenta, vai dar cento e oitenta, e dividir...
- 3700 DELLA: Na verdade é mais que isso. Você tem que ter em mente o seguinte: [...] você primeiro
3701 soma as cargas horárias, de disciplina, de optativa, de eletiva, de EAD, de...
- 3702 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sim. Não, mas em relação à extensão, eu tenho que
3703 encontrar espaço para encaixar cento e oitenta horas. Porque as outras cento e quarenta já
3704 estão...
- 3705 DELLA: Não, o total da extensão... Se você fechar sua carga horária total em três mil e
3706 duzentas horas, nessas três mil e duzentas você tem que achar trezentas e vinte horas em
3707 extensão. Não interfere na carga horária final.
- 3708 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, mas cento e quarenta eu já posso saber que está nas
3709 duzentas {horas} da AC.
- 3710 DELLA: Da AC.
- 3711 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É isso. É essa a pergunta.
- 3712 DELLA: Isso.
- 3713 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, porque se dividir por três, dá uma disciplina de sessenta
3714 horas no primeiro, no segundo e terceiro ano.
- 3715 EMMA: Ainda bem que você tem isso claro, Della. Porque eu estava confusa também.
- 3716 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Essa Della está... (inint.) aqui, (inint.).
- 3717 DELLA: Eu durmo pensando nesse negócio.
- 3718 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Eu estava tentando em dividir trezentas e vinte horas.
- 3719 EMMA: Então vamos [...] voltar aqui, olha. No segundo ano vai ser uma disciplina na grade.
- 3720 DELLA: Ah, tá. Deixa só tirar uma dúvida.
- 3721 EMMA: Vai ter um professor... É, vamos pensar junto, que eu também não tenho isso na
3722 minha cabeça, eu estou pensando agora. Vai ter o professor dentro de sala de aula, eles vão
3723 refletir, eles vão entender o que é extensão e ao final do ano eles vão propor um projeto
3724 extensionista.
- 3725 DELLA: Isso.
- 3726 EMMA: É isso. No terceiro ano, essa disciplina está fora da grade. E aí?
- 3727 CORA: É isso que eu estava questionando. No negócio do SIGES e tal. Porque se...
- 3728 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ela não está fora da grade.
- 3729 EMMA: Eu não estou preocupada com o SIGES. Eu estou preocu...
- 3730 CORA: Se ela não estiver registrada lá...
- 3731 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ela não está fora da grade.
- 3732 CORA: ...Eu estou preocupada pelo SIGES pelo seguinte, se não estiver registrada no SIGES,
3733 não tem como você distribuir a carga horária para ninguém.
- 3734 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, mas eles registram.

- 3735 EMMA: Não, Cora, (inint.).
- 3736 DELLA: O registro é igual do estágio.
- 3737 EMMA: O registro é igual do estágio, eles estão...
- 3738 FAYE: O estágio... Pela característica das duzentas horas ele não configura como disciplina,
- 3739 pelo menos, não é?
- 3740 DELLA: Mas você tem uma pauta (inint.).
- 3741 CORA: Você tem a carga horária para distribuir.
- 3742 CORA: ...Diferente do TCC que não tem.
- 3743 EMMA: Que não tem.
- 3744 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Por isso que nós vamos colocar como disciplina.
- 3745 CORA: Por isso que eu não posso contar carga horária lá.
- 3746 EMMA: É, por isso que ela não pode colocar carga horária.
- 3747 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Por isso que nós vamos colocar...
- 3748 CORA: Por isso que eu estou falando...
- 3749 FAYE: (inint.), gente.
- 3750 CORA: Por isso que eu estou dizendo para documentar. ((falas simultâneas/difícil compreensão)) Por isso que eu estou falando. Eu estou preocu... Viu, Faye? É por isso que eu estou preocupada com... Aí vocês falam: "Não se preocupa com o SIGES". Não, se preocupa sim, porque o que está lá é a carga horária que a gente vai ter para distribuir (para os) professores.
- 3751
- 3752
- 3753
- 3754
- 3755 EMMA: Mas sabe por que, Cora, o TCC não está? Porque no PPC não tinha TCC.
- 3756 CORA: Então a gente tem que pensar nisso agora.
- 3757 EMMA: Esse aqui vai estar no TCC, então vai ter.
- 3758 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Por isso que a gente está querendo considerar...
- 3759 DELLA: Está aqui, olha. Está aqui, "TCC".
- 3760 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Cora, como disciplina.
- 3761 CORA: Então, agora (inint.).
- 3762 EMMA: Agora, [...] Della, mas antes não tinha. [...] E tinha uma ementa de estágio supervisionado como disciplina, não tem uma ementa de TCC.
- 3763
- 3764 FAYE: No meu histórico de graduação está lá a carga horária de TCC.
- 3765 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, teria que ver então.
- 3766 FAYE: No meu histórico tem.
- 3767 EMMA: Foi falha na hora de elaborar o primeiro PPC. Mas já aconteceu, já foi.
- 3768 CORA: Porque ela tem seminário de estágio.
- 3769 EMMA: Porque tem seminário de pesquisa...
- 3770 DELLA: Mas nós também temos.
- 3771 FAYE: Isso sim. Isso está lá. Aí estágio...
- 3772 CORA: Ela não tem seminário de pesquisa.
- 3773 FAYE: Só para dizer, quando eu assumi...
- 3774 EMMA: Tem iniciação à pesquisa, que é outra disciplina.
- 3775 FAYE: Quando eu assumi estágio nós não sabíamos que havia disciplina, lembra? Nós
- 3776 (fomos) pegar o [...] PPC e a aí que nós descobrimos, no final daquele ano de dois mil e quinze
- 3777 (2015) que havia uma disciplina de estágio. Nós não sabíamos também.
- 3778 EMMA: Mas não tem uma disciplina "Projeto de Pesquisa", nem uma disciplina "TCC". Por
- 3779 isso que essas horas não contam para a Cora como coordenadora de TCC, entendeu?
- 3780 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: O que é um absurdo.
- 3781 EMMA: Porque tem só a disciplina de iniciação à pesquisa.
- 3782 FAYE: E é um absurdo.
- 3783 EMMA: Porque faltou uma ementa disso no PPC. Isso aqui...
- 3784 DELLA: Então vamos pôr agora.
- 3785 FAYE: Não está aqui (para fechar)?
- 3786 DELLA: Não está.
- 3787 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, o TCC não tem carga horária no nosso curso. Estágio
- 3788 tem. O TCC não.
- 3789 DELLA: No nosso (inint.).

- 3790 CORA: Então, por isso que eu estou dizendo...
- 3791 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Agora vai ter.
- 3792 EMMA: Agora vai ter.
- 3793 CORA: Como é que vocês colocaram lá?
- 3794 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nós colocamos como disciplina com carga horária.
- 3795 Sessenta-sessenta- sessenta; ou cento e vinte-cento e vinte.
- 3796 CORA: Como é que é o nome da disciplina?
- 3797 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, nós estamos decidindo. No meu está “Extensão
- 3798 Universitária”.
- 3799 EMMA: Não, dessa aqui. Nós estamos falando de TCC.
- 3800 CORA: Não, não, não, do TCC.
- 3801 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Do TCC? “Pesquisa em Letras I (Um), Pesquisa em Letras
- 3802 II (Dois)”.
- 3803 EMMA: A gente tem essa disciplina.
- 3804 DELLA: Tem.
- 3805 EMMA: Só que...
- 3806 DELLA: Tudo bem, mas não está discriminado...
- 3807 EMMA: ...Só tem a disciplina na matriz. É.
- 3808 DELLA: ...Porque, assim, tem que ter a carga horária...
- 3809 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: O nosso está na matriz com carga horária, dentro das três
- 3810 mil e duzentas horas.
- 3811 DELLA: Eu entendi o que a Cora falou... Olha, eu entendi o que a Cora falou.
- 3812 EMMA: Não, eu entendi também.
- 3813 DELLA: Tem que aparecer aqui no estágio quatrocentas horas. Essas quatrocentas horas não
- 3814 estão na grade.
- 3815 EMMA: Sim.
- 3816 DELLA: Estão fora.
- 3817 FAYE: É isso... é isso que eu estava dizendo.
- 3818 DELLA: Tem que aparecer o TCC. Isso (inint.).
- 3819 EMMA: Sim. Isso. É isso que eu entendi também.
- 3820 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: O nosso aparece... o nosso aparece na grade, só que não
- 3821 dentro do horário...
- 3822 CORA: Porque daí você tem duas horas para lidar com toda essa papelada...
- 3823 EMMA: Sim. Sim.
- 3824 CORA: ...Que não é da disciplina em si, de pesquisa, entendeu?
- 3825 EMMA: Exato.
- 3826 DELLA: Terceiro ou quarto ano, não é?
- 3827 EMMA: Terceiro e quarto ano.
- 3828 DELLA: “E”.
- 3829 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, está como “Pesquisa em Letras”, alguma coisa assim.
- 3830 EMMA: Então, esse é o nome da nossa disciplina...
- 3831 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nosso também.
- 3832 EMMA: ...Que tem aula. O TCC não tem aula de TCC.
- 3833 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: A gente colocou alguma coisa, e colocou carga horária e
- 3834 colocou EAD.
- 3835 EMMA: Ah, tá.
- 3836 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque daí é porque a pessoa que vai fazer não vai dar aula
- 3837 para os alunos, a aula está em “Pesquisa em Letras”.
- 3838 EMMA: É, a aula está em “Pesquisa em Letras”, que era a nossa iniciação à pesquisa.
- 3839 DELLA: É como o estágio. O estágio tem as quatrocentas horas, depois tem metodologia e
- 3840 prática (inint.).
- 3841 EMMA: Sim. Os seminários, não é? Verdade. É.
- 3842 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É.
- 3843 CORA: Então, é isso aí.
- 3844 DELLA: É isso aí. Então vamos pôr já.

3845 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque “Pesquisa em Letras” é o aluno pesquisar e aprender
3846 e tal. E o...
3847 EMMA: Isso. Vamos garantir que a gente não [...] {cometa} o mesmo erro, não é? (risos)
3848 CORA: (inint.).
3849 DELLA: Da mesma forma que o estágio.
3850 FAYE: É.
3851 DELLA: Vai aumentar a hora.
3852 CORA: Sim.
3853 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas aí a gente colocou EAD.
3854 CORA: Não é que vai aumentar, elas já existem.
3855 EMMA: Elas já existem.
3856 CORA: É que a gente está fazendo sem estar [...] computada, porque na hora que {forem}
3857 olhar minha carga horária ali: “Ah, mas você só tem isso de aula?”.
3858 EMMA: [...] Quando teve o outro PPC não tinha.
3859 DELLA: Não, mas vai mudar a conta.
3860 EMMA: Foi o que falaram. É.
3861 DELLA: Vai mudar a conta.
3862 EMMA: Vai mudar toda a conta.
3863 CORA: Aí eu tenho que ficar me justificando, o que eu tenho que fazer e o que eu não tenho
3864 que fazer.
3865 DELLA: Posso levar pra casa para fazer com calma essa conta novamente? Eu faço hoje.
3866 ((falas simultâneas/difícil compreensão))
3867 CORA: Quantas horas são computadas para o aluno de TCC?
3868 EMMA: Eu não sei, gente.
3869 DELLA: Vamos pensar aí (inint.).
3870 CORA: Fora da grade? É porque é bastante tempo que ele se dedica aí.
3871 EMMA: Sessenta horas talvez?
3872 DELLA: É, no terceiro, e sessenta no quarto?
3873 CORA: Sessenta mais sessenta.
3874 EMMA: Sessenta mais sessenta... cento e vinte então.
3875 CORA: Seriam quatro... seriam duas horas semanais.
3876 DELLA: Até para justificar a dedicação deles [acadêmicos] também.
3877 EMMA: Sim.
3878 EMMA: É. A gente vai ter que pensar isso diferente. Vai ter que revisar tudo.
3879 DELLA: Não tem problema. Eu estou com tudo na cabeça, eu preciso (inint.) para não
3880 esquecer.
3881 EMMA: Aí, que bom, Della. Porque... (risos) eu tentei fazer isso ontem, eu comecei a olhar as
3882 horas, eu me confundi toda. E ali na coordenação não dá.
3883 FAYE: Mas, então, deixa só eu ver se eu entendi, Della.
3884 DELLA: Posso tirar tudo o EAD? Posso tirar EAD? Porque daí...
3885 EMMA: Mas não é obrigatório?
3886 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, o EAD não é obrigatório. Principalmente se for incluir
3887 no TCC. [...] A carga horária de quem pega TCC tem que ser EAD, porque senão vai tirar de
3888 uma disciplina presencial, aí não dá. Gente, obrigada por me deixarem participar.
3889 EMMA: Acha?! Obrigada. Você é dez, [nome de pessoa omitido].
3890 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Tchau, tchau.
3891 EMMA: Tchau.
3892 DELLA: É, então vai ter que... porque o trabalho de conclusão de curso, as vinte horas vai [...]
3893 a mais ali. Então três mil e duzentas vai ficar...
3894 EMMA: Três mil quatrocentas e vinte.
3895 DELLA: ...Três mil quatrocentas e vinte. Então, ou a gente volta para três mil e duzentas ou a
3896 gente vai ter que fazer trezentas e quarenta horas de Extensão...
3897 EMMA: Eu acho que a gente pode tirar de algum outro lugar aí.
3898 CORA: Vamos tirar, gente. Tem (inint.).

- 3899 EMMA: E deixar três mil e duzentas mesmo, porque vai que a gente não dá conta de fazer
 3900 essas três mil quatrocentas e tralalá...
- 3901 DELLA: Tem (inint.). Porque quanto mais horas, mais extensão tem que ter.
- 3902 EMMA: Mais... exato. Que é dez por cento (10%).
- 3903 DELLA: [...] Por isso que tem que pensar. Eu acho que a gente tem que pensar junto.
- 3904 EMMA: Então vamos compartilhar, Della. É, acho que a gente tem que pensar junto. Volta lá
 3905 na matriz, (inint.). Vamos ver, primeiro ano, o que a gente tem?
- 3906 CORA: Está certa essa matriz aí com as ementas agora, ou não?
- 3907 DELLA: Está.
- 3908 EMMA: Está?
- 3909 CORA: Acho que deu um trabalhão para colocar tudo de volta, não deu?
- 3910 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: O que vai ser feito nessa disciplina de “Introdução à Língua
 3911 Inglesa”?
- 3912 EMMA: Tudo.
- 3913 CORA: [...] Trabalhar temas transversais, trabalhar...
- 3914 DELLA: Educação básica.
- 3915 CORA: ...Gêneros e temas da educação básica. Mas daí o foco da disciplina vai ser a
 3916 integração das quatro...
- 3917 EMMA: Bem simples. Habilidades.
- 3918 CORA: Habilidades. Vai.
- 3919 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque eu estava pensando, por exemplo, a partir do
 3920 segundo ano, com a inserção dessa nova disciplina, que vai ter uma demanda [...] de certas
 3921 capacidades de linguagem dos alunos, que depois vão cobrar no terceiro ano, (inint.) estágio
 3922 e TCC, e no quarto ano (de) estágio e TCC, teria que dar uma revisada nos programas das
 3923 disciplinas de escrita. Porque, já que no primeiro ano não vai ter mais a (inint) I (Um), não é?
 3924 CORA: Uhum.
- 3925 [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Aí eles começam a escrever em inglês no segundo ano.
 3926 Então a gente vai ter que puxar mais. Porque, por exemplo, igual agora, eu estou trabalhando
 3927 gênero e charge no segundo ano, eu entro na parte de argumentação, mas no terceiro ano,
 3928 que eu estou trabalhando as cartas, eu já não consegui [...] ajudar diretamente nas primeiras
 3929 tarefas {como a da} Cora, que já cobra para semana que vem. Já no quarto ano, que eles
 3930 estão trabalhando a introdução dos TCCs deles, eu já consegui entrar na disciplina de gênero,
 3931 de uma coisa mais ou menos na linha. Porque eles ficam desesperados também, não é? [...]
 3932 Fica aquela coisa: “Nossa, você está trabalhando um gênero xis (x), que a gente está aqui
 3933 aprendendo, errando e fazendo, só que a gente tem outros gêneros para produzir que já não
 3934 [...] acompanham ali mais”, não é?
- 3935 EMMA: É. É.
- 3936 CORA: Apesar de que a ementa, [nome de pessoa omitido], ela é muito ampla. Eles vendo só
 3937 que vai trabalhar a linguagem de baixa complexidade, depois de alta complexidade nas
 3938 disciplinas de escrita [...], dando abertura depois para a gente desenvolver os conteúdos ali
 3939 que a gente achar que são necessários, não é?
- 3940 EMMA: Cadê Linguística Aplicada, Della, em Formação Diferenciada?
- 3941 DELLA: Está aqui embaixo.
- 3942 EMMA: Ali, achei. Porque estava lá na Formação Geral, não é?
- 3943 ((conversas paralelas))
- 3944 EMMA: Porque estava lá em Formação Geral, acho não é Formação Geral.
- 3945 DELLA: Não, eu troquei.
- 3946 EMMA: É específica, não é?
- 3947 DELLA: Eu fui lá nas diretrizes (inint.). Na verdade Formação Geral, em nosso formulário, é
 3948 Formação Pedagógica nas Diretrizes.
- 3949 EMMA: Mas é específico da língua inglesa. Que nem (inint.) no espanhol é diferente, no
 3950 português também é diferente?
- 3951 FAYE: Sim. Sim.
- 3952 EMMA: Não é?
- 3953 DELLA: Acho que a Dimensão Pedagógica usa metodologia.

- 3954 EMMA: Sim.
- 3955 DELLA: Eu estou pensando, acho que não dá para tirar das disciplinas. Não é? Porque essas
- 3956 disciplinas têm (TCC) (inint.) (janelinhas), então não dá para tirar daí. Agora, tem que ter
- 3957 quatrocentas horas de estágio, não pode ser menos.
- 3958 CORA: Certo.
- 3959 DELLA: Tem que ter duzentas horas de AC. Não pode ter menos.
- 3960 CORA: Tá.
- 3961 DELLA: Então... a gente reduz o TCC para sessenta horas.
- 3962 CORA: O que tem em EAD?
- 3963 DELLA: Tem oitenta horas em EAD. Aí essas três...
- 3964 CORA: ...Disciplinas...
- 3965 DELLA: Leitura (inint.) e na Linguística Aplicada.
- 3966 CORA: E por que a Linguística Aplicada (se você só tem ela aí)?
- 3967 DELLA: Ah, a gente pode tirar. (inint.) (relatório).
- 3968 CORA: Vamos tirar Linguística Aplicada.
- 3969 DELLA: (inint.) leitura porque eu acho que precisa, não é?
- 3970 CORA: A gente colocou porque a gente entendeu que o aluno precisa de leitura. Depois... Tem
- 3971 que preparar um seminário, enfim. (inint.) EAD, não é? Mas a gente... se está faltando
- 3972 disciplina, põe dez, dez. Não dá para deixar esse dez livre? Se tirar dez de toda disciplina...
- 3973 DELLA: Tá. Vinte (inint.) dez.
- 3974 CORA: E como ficou, então? Projetos Integradores no segundo e terceiro anos? A [nome de
- 3975 pessoa omitido] concordou em fazer o mesmo no espanhol?
- 3976 DELLA: Sim. Ela complementou. Eu achei que ela complementou com a ideia de implementar.
- 3977 Vai fazer um projeto mesmo de extensão. Vai além de reflexão da realidade e de
- 3978 interdisciplinaridade E daí implementam no terceiro ano.
- 3979 CORA: Que ele pode usar lá na...
- 3980 DELLA: Porque ele aproveita para PIBID, para Estágio ou TCC. Gera dados né?
- 3981 CORA: Sim. Ótimo.
- 3982 CORA: Vamos deixar a Linguística Aplicada sem EAD.
- 3983 DELLA: Deixa sessenta aqui.
- 3984 CORA: Della, põe cento e vinte mesmo. Não era cento e vinte?
- 3985 DELLA: Daí tem que tirar todas as horas de EAD...
- 3986 CORA: Mas sessenta horas para os dois anos?... Duas horas semanais?... Se a gente deixar
- 3987 sessenta, só vai ficar uma hora semanal... Não é ruim, é melhor que nada.
- 3988 DELLA: Mas você vê como [...] a lei [...] barra a gente nisso aqui? Porque não discrimina hora.
- 3989 A legislação não discrimina hora para TCC.
- 3990 EMMA: Não.
- 3991 DELLA: Você tem que ter o mínimo de seiscentas horas por ano. Você não pode reduzir disso,
- 3992 porque senão fica com janela, tá?
- 3993 EMMA: Aham.
- 3994 DELLA: Ah, até pode ficar com janela, desde que lá no final feche...
- 3995 EMMA: Desde que tenha uma disciplina lá, não é?
- 3996 DELLA: É.
- 3997 EMMA: Que nem quem tem janela para TCC, não é?
- 3998 DELLA: Isso. [...] Então tem que ter seiscentas horas por ano, tá? Seis, doze, dezoito, vinte e
- 3999 quatro. Vai dar [...] duas mil e quatrocentas horas. Você tem que ter pelo menos quatrocentas
- 4000 horas de estágio. Vai para duas mil e oitocentas. Você tem que ter duzentas horas de AC. Vai
- 4001 para três mil. É isso?
- 4002 EMMA: É.
- 4003 DELLA: Três mil horas. E as outras duzentas horas, só se a gente {colocar} em TCC.
- 4004 EMMA: Duzentas?
- 4005 DELLA: É muito.
- 4006 CORA: Se você for pensar... É, talvez...
- 4007 EMMA: ...Para o projeto seja muito.
- 4008 DELLA: Ah, só que daí, olha, tem cento e vinte de eletiva.

- 4009 EMMA: Tem mais uma coisa...
- 4010 CORA: Não, não, mas é dividido. {Essas duzentas} seria cem no terceiro ano e cem no quarto ano.
- 4011
- 4012 EMMA: Então, mas acho que cem para o terceiro ano é muito.
- 4013 CORA: Acho que cento e vinte no total, sessenta-sessenta, seria o ideal.
- 4014 DELLA: (inint.) de aulas. Quatrocentas de estágio, duzentas de AC... [...] Daí tem mais cento e vinte de eletiva, não é?
- 4015
- 4016 CORA: Cento e vinte de eletiva.
- 4017 DELLA: Cento e vinte de eletiva. Depois tem mais sessenta daquele projeto de extensão que aprovamos hoje [no terceiro ano] que também está fora da grade. Sessenta horas para o terceiro ano.
- 4018
- 4019
- 4020 EMMA: Uhum.
- 4021 DELLA: Mais sessenta horas...
- 4022 EMMA: A Della está fazendo as contas aí, eu já me perdi.
- 4023 DELLA: ...Para o terceiro ano, que é extensão... [...]
- 4024 EMMA: Della, você quer vir amanhã à noite para a gente sentar e revisar isso aí? A gente imprime... hein?
- 4025
- 4026 DELLA: Acho que pode ser.
- 4027 EMMA: Porque amanhã à noite eu vou vir. Eu não estou mais [...] adiantando aula para o segundo ano, porque acabou, não é? E a Della vai numa palestra no Centro e eu vou ter que ficar esperando ela. A gente podia sentar e ver isso aí. Eu tenho AC para contar, mas... (risos)
- 4028
- 4029
- 4030 DELLA: Eu tenho que ver porque eu estou... eu estou sem carro ainda.
- 4031 EMMA: Hum... É, amanhã ela vai vir com o dela, senão eu até te dava uma carona. Mas amanhã ela vem com o carro dela e ainda vai trazer...
- 4032
- 4033 DELLA: Que horas?
- 4034 EMMA: ...A professora. À noite. Olha, eu tenho que vir às...
- 4035 DELLA: Sete e meia (19:30)?
- 4036 EMMA: ...Seis horas (18:00) eu tenho a primeira palestra da Hannah e da Alexia, das seis (18:00) às sete (19:00). Então eu tenho que estar aqui, eu pensei em chegar aqui umas cinco e meia (17:30) para abrir lá para elas.
- 4037
- 4038
- 4039 DELLA: Olha, a gente fica só com vinte horas de EAD, aí dá para deixar cento e vinte horas para o TCC.
- 4040
- 4041 EMMA: Vinte horas de EAD, Cora, você acha bom?
- 4042 CORA: Sim, porque lembra que a gente [...] colocou em EAD porque estava faltando completar a carga horária?
- 4043
- 4044 EMMA: Uhum.
- 4045 CORA: E aí a gente foi analisando. "Ah, não, mas para a Linguística Aplicada, eu não peço para eles fazerem leitura e depois fazer um seminário, alguma coisa? De alguma forma ele não está fazendo um trabalho extra sala de aula?". Daí a gente foi vendo todos os...
- 4046
- 4047
- 4048 EMMA: Sim, eu lembro disso.
- 4049 CORA: ...As disciplinas que o aluno estaria trabalhando [...] orientado em casa e fomos acrescentando.
- 4050
- 4051 EMMA: Isso.
- 4052 CORA: Mas nada impede de retirá-las.
- 4053 EMMA: De retirar e continuar a contar.
- 4054 CORA: De retirá-las. Porque são de disciplinas ali mesmo, não é? A gente até diminuiu ali dez-dez-dez.
- 4055
- 4056 EMMA: Pode ser?
- 4057 DELLA: Aí fecha.
- 4058 CORA: É só vinte ali e fecha.
- 4059 EMMA: Fecha? Ai, graças a Deus. Se você quiser, então, vir amanhã, a gente imprime isso aí, ou vai melhorando os objetivos específicos, aí o comentário...
- 4060
- 4061 CORA: Eu já coloquei (um comentário) ali.

- 4062 DELLA: Eu tenho que pedir para a [nome de pessoa omitido] aquela ementa da disciplina de
 4063 extensão, primeiro, para a gente juntar as duas. Tem que mudar o texto lá da
 4064 interdisciplinaridade...
 4065 EMMA: Tá.
 4066 DELLA: Tem que mudar algumas coisas.
 4067 EMMA: Aham. E aí a gente... para ver {direitinho o que a gente estava com problema}. A gente
 4068 pode até imprimir e deixar (inint.).
 4069 DELLA: Então eu vou fazer isso até amanhã e daí eu venho amanhã à noite.
 4070 EMMA: É. Se você puder. Amanhã à noite eu vou estar aqui.
 4071 DELLA: Eu vou ver. Se não der, eu te aviso...
 4072
 4073

QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL EM JULHO DE 2018

- I. As afirmações que expresso a seguir resultam de pré-análise dos dados gerados por nós. Por favor, expresse grau de **concordância ou discordância (entre 0 e 100%, sendo 0 um grau máximo de discordância e 100 um grau máximo de concordância)**. Teça breve comentário a respeito.

A. As novas demandas políticas curriculares que chegam até nós, pelo Programa de Reestruturação Curricular da Unespar, não coincidem propriamente com demandas percebidas e discutidas internamente pelos docentes de Letras Inglês. Noutros termos, o Programa organizado pela PROGRAD vem acrescentar questões às nossas discussões colegiais, as quais não necessariamente emergem de preocupações nossas, por exemplo, a ampliação de 200 horas à carga horária mínima de integralização de nosso curso (Res. CNE/CP 02/2015); o alinhamento dos cursos de Letras ofertados pelos diversos campi da IEES (demanda da Prograd). (____)

B. A reestruturação curricular, propriamente dita, é ininterrupta ao longo da vigência do curso. Já, o Programa de Reestruturação pretende ser intermitente, com princípio e fim. (____)

- 4074
 4075 **Cora: 100% A.** Internamente, constantemente, faz parte de nossa prática enquanto membros
 4076 do Colegiado do curso, estarmos nos reunindo para discutir e traçar metas tanto para falhas
 4077 que observamos em nosso cotidiano no processo de formação de nossos licenciandos quanto
 4078 para a melhoria deste processo. **100% B.** Entendo o processo de formação e de ensino e
 4079 aprendizagem como algo em constante movimento. Não há evolução e/ou desenvolvimento
 4080 se não estivermos atentos às necessidades de inovação e/ou adaptação curricular frente às
 4081 mudanças sociais.
 4082 **Della: 100% A e B.** Nas reuniões sobre reestruturação curricular, uma questão recorrente,
 4083 incentivada pela então coordenadora do curso era a necessidade de articulação entre as
 4084 disciplinas de Língua Inglesa. Essas discussões levaram à decisão de que os professores
 4085 dessas disciplinas organizariam conteúdos por gêneros discursivos que requeriam ênfase em
 4086 oralidade, bem como gêneros que requeriam ênfase em leitura e escrita, para as oficinas de
 4087 oralidade e de leitura e produção escrita, respectivamente. Outra questão, desta vez advinda
 4088 de reclamações de alunos, dizia respeito a confusão de conteúdos duplicados em disciplinas
 4089 de Linguística Aplicada e de Metodologias de ensino de inglês. Tal questão gerou reuniões
 4090 específicas, em que discutimos o conceito dessas disciplinas. Ficou definido, para a nova
 4091 matriz, que todas seriam intituladas Linguística Aplicada (LA) e que, ao longo dos 2 primeiros
 4092 anos do curso, seria abordado o percurso da LA (até sua constituição como disciplina
 4093 independente da Linguística) e suas linhas de estudo, dentre estas, o ensino e aprendizagem
 4094 de língua inglesa. Nos dois últimos anos, a ênfase recairia sobre as metodologias e novas
 4095 perspectivas do ensino e aprendizagem da língua inglesa (como suporte ao estágio
 4096 supervisionado). As questões exemplificadas acima emergiram de nosso contexto local, de
 4097 necessidades locais, em torno das quais nos mobilizamos para (re)estruturar. Por outro lado,
 4098 políticas externas trouxeram à tona reformulações do conceito de extensão e, com isso, a
 4099 necessidade de sua curricularização. Além disso, questões levantadas em outros contextos
 4100 universitários, expressas em pareceres oficiais, discutem a regularidade da dupla habilitação,

4101 sobretudo diante da Resolução CNE 002/2015 que aumenta a carga horária mínima das
 4102 licenciaturas para 3200 horas. Como nosso curso tem intergralização mínima com 3000, foi
 4103 necessário pensar sua ampliação de modo que não extrapolasse o turno da noite, em que é
 4104 ofertado, para atividades presenciais. Diferentemente das questões internas, em que
 4105 discussões eram mobilizadas diretamente para sugestões de resolução e pelo bom
 4106 andamento das atividades do curso e da relação com os alunos, as questões externas, a meu
 4107 ver, demandavam mais, sobretudo pela necessidade primeira de compreensão do que
 4108 exatamente está sendo exigido (a curricularização da extensão e a flexibilização curricular
 4109 são exemplos).

4110 **Emma: 100% A.** Exatamente. O processo de reestruturação não se finda, é uma constante
 4111 busca realização de adaptações em busca de melhorias. **100% B.** Concordo totalmente, pois
 4112 muito do que nos é exigido são meras adequações à estipulações governamentais e/ou
 4113 institucionais que não correspondem ao que precisamos no cotidiano universitário.

4114 **Faye: 90% A.** Primeiramente, as políticas criadas e geradas sempre falham em qualquer
 4115 termo. Isso é compreensível. As demandas localizadas são questões pontuais e não gerais,
 4116 como propõem o Programa da Unespar. Isso não quer dizer que não possamos nos posicionar
 4117 e delegar ações que preencham essas demandas, uma vez que o Programa não é 100%
 4118 prescritivo, podemos adequar quando necessário, que é o que vimos fazendo até o momento.
 4119 **80% B.** Pensar em currículo é pensar em um continuum. Saviani, pensador e autor da
 4120 Pedagogia Histórico-Crítica, diz que a educação e o currículo vivem sob um processo contínuo
 4121 de transformação. Acredito que o que o Programa de Reestruturação da Unespar esteja
 4122 propondo é uma curricularização dos cursos de licenciatura como um documento oficial e
 4123 formal para respaldar características e aspectos inerentes aos cursos de formação de
 4124 professor da instituição como um todo. Por isso, então, a necessidade de se “formatar” um
 4125 currículo “fechado”, mas não, acabado.

II. Quanto às questões, digamos, extrínsecas às nossas (trazidas à baila por
 políticas curriculares, tais como a curricularização da extensão, a
 ampliação de carga horária mínima), que valor você atribui a elas, se
 algum, em termos de significância e benefícios à formação em nosso
 curso?

4126 **Cora:** Há questões que posso entender enquanto ideais, uma vez que nos tornamos
 4127 universidade, tal como a questão do alinhamento entre cursos de Letras da IEES.
 4128 Estabelecendo um comparativo trivial, não alinhá-los seria como ter vários filhos e utilizar um
 4129 posicionamento diferente para cada um em uma mesma situação. No entanto, “tais filhos têm
 4130 características totalmente diferentes e vivem e tem também experiências de vida bastante
 4131 diversas. Ou seja, encaro a necessidade de alinhamento entre os cursos de Letras como uma
 4132 “missão impossível” embora “ideal”. Quanto à ampliação da carga horária mínima, por vezes,
 4133 me sinto indignada. Primeiro, pela dificuldade para nossos licenciandos trabalhadores
 4134 concluírem o curso com a carga horária atual; segundo, pela cobrança que nos fazem em
 4135 relação à evasão desses nossos estudantes (acredito que a carga horária demasiada pode
 4136 ser um fator que os levem ainda a uma maior desistência); em terceiro lugar, pela autorização
 4137 de “cursos de formação à distância para formar professores”. Ora, se o intuito é qualificar
 4138 melhor o profissional docente com o aumento da carga horária, onde reside a lógica de criar
 4139 cursos à distância para formá-los com maior qualidade? Quanto à curricularização da
 4140 extensão, apesar de a imposição desta prática nos novos currículos, acredito que ela venha
 4141 a contribuir para a melhoria do processo de formação profissional. Por outro lado, como é algo
 4142 ainda novo, confesso que encaro esta prática como um desafio necessário a ser enfrentado
 4143 e cuja efetivação necessita ser pesquisada para que possamos ter um panorama de seu real
 4144 impacto no processo de formação. O receio se dá tanto em relação a como isto vai impactar
 4145 no processo de formação do licenciando e se isto afetará ou não sua permanência no curso
 4146 assim como em relação às condições mínimas de trabalho que nós, docentes formadores,
 4147 teremos para colocar essa curricularização da extensão em prática. Mas, se bem estruturada,
 4148 percebo a curricularização da extensão como algo semelhante ao Programa de Iniciação à
 4149

4150 Docência, cujos resultados parecem ser positivos até o momento para aqueles licenciandos
4151 que tiveram condições de participar do programa.

4152 **Della:** Penso que, se buscarmos compreensão histórica ou respaldo teórico para entender a
4153 razão destas políticas estarem postas, seria um caminho para nos posicionarmos frente a
4154 elas. Assim, tomar nossas próprias decisões sobre como encaminhá-las com maior
4155 autonomia. Sabemos que curricularização da extensão e a ampliação da carga horária de
4156 integralização são políticas que pretendem agregar horas de prática docente. Como faremos
4157 isso? Bem, se tivermos em mente, por exemplo, a ressalva feita por Garcia (2016) (texto que
4158 mencionei brevemente em uma das discussões em grupo para esta pesquisa), podemos
4159 pensar a extensão de forma que haja tempo não apenas a uma prática dissociada de reflexão
4160 teórica, mas aliada a esta e de forma a valorizar a reflexividade e o pensamento crítico. Em
4161 atendimento a políticas de inter e transdisciplinaridade, coloquei uma proposta ao colegiado
4162 de produção e implementação de Projetos Integradores (PI), inspirada por leitura de artigos e
4163 propostas de curricularização de extensão de outras IEES. Em reunião, explanei que um PI
4164 consiste, basicamente, na busca do licenciando por elemento integrador de disciplinas (em
4165 curso ou já cursadas), estruturado a partir de atividades interdisciplinares voltadas ao
4166 ensino/aprendizagem de língua inglesa ou ao ensino de literaturas de língua inglesa. O
4167 objetivo central deste trabalho seria o de introduzir e aprimorar o exercício de relação teoria-
4168 prática e interdisciplinaridade por parte do acadêmico futuro professor de Línguas
4169 Estrangeiras Modernas (LEM). Fui contestada no sentido de que pretendia que o processo de
4170 produção de trabalhos integradores contasse como atividade de extensão e minha proposta,
4171 não foi entendida como extensão, pois não havia obrigatoriedade na implementação do
4172 projeto. A ideia era o foco na complexidade da relação teoria-prática como germen da ação
4173 extensionista. Contudo, ao final, configurou-se em uma disciplina no 2º ano do curso, com
4174 120h, para produção de PI. Além disso, os acadêmicos dariam continuidade a seus PIs no 3º
4175 ano, para implementá-lo na instituição escolar em que realizam seu estágio, com 60h anuais
4176 para isto, registradas na Matriz como Extensão.

4177 **Emma:** De certo essas mudanças impactam em nosso currículo de forma positiva e negativa.
4178 Algumas mudanças fazem-se necessárias, como o alinhamento entre cursos da Unespar,
4179 mas ao mesmo não são possíveis de serem praticadas em sua totalidade, uma vez que os
4180 nossos cursos possuem características específicas de acordo com cada campus. Acredito
4181 que só saberemos mensurar as vantagens e desvantagens das outras medidas
4182 (curricularização da extensão e aumento de carga horária) após o novo currículo entrar em
4183 vigor.

4184 **Faye:** Não atribuo um valor, mas um significado importante para aspectos que precisam ser,
4185 sim, considerados, em se tratando de licenciatura e a qualidade que se quer oferecer à
4186 formação. A curricularização da extensão, no meu pensar, promove a formação prática do
4187 ensino-aprendizagem, portanto, é importante. A ampliação da carga horária mínima, é uma
4188 questão relevante ao se comparar com tantas IES que surgem na modalidade a distância e
4189 trabalham a formação dentro de uma carga bastante reduzida, colocando na escola,
4190 profissionais com educação questionável. Quanto ao alinhamento dos cursos de Letras,
4191 penso que deva, sim, existir um diálogo entre os currículos de cada campus, no sentido
4192 mesmo de se criar uma identidade [os pontos em comum entre os nossos cursos de Letras]
4193 dos cursos de Letras da Unespar, mesmo que estes tenham suas características peculiares.

III. Stephen J. Ball¹, referindo-se a um redirecionamento em seus estudos, afirma:

O que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e “alternativamente” – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas. Este é o objetivo da atividade intelectual. Eu não quero chegar a conclusões que as pessoas depois possam levar com elas e dizer “ah, ok – agora eu sei, não tenho mais que pensar a respeito disso”. Quero que as pessoas tirem suas próprias conclusões, pensem por si mesmas. Mas, além disso, a análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns insights úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico. (2009, p. 310)

Levando em conta a visão do autor sobre pensamento crítico, como avalia sua atuação/participação no Programa de Reestruturação Curricular de nosso curso? Diria que houve (ou não) espaço para seu crescimento como professora formadora? Comente a respeito.

4194
4195
4196
4197
4198
4199
4200
4201
4202
4203
4204
4205
4206
4207
4208
4209
4210
4211
4212
4213
4214
4215
4216
4217
4218
4219
4220
4221
4222
4223
4224
4225
4226
4227
4228
4229
4230
4231
4232

Cora: Sim, acredito que houve espaço para meu crescimento como professora formadora. Tivemos muitas oportunidades de conhecer a realidade de outros campi e neste interim perceber que dificuldades outros formadores têm enfrentado neste processo e que soluções têm encontrado para solucioná-las. Pudemos também discutir sobre as concepções que alicerçam nossos Projeto Pedagógicos de Curso e refletir sobre aspectos que acreditamos ser melhor alterar e/ou manter. Acredito, como Ball, que o programa nos empoderou a pensar por nós mesmas, a tirar nossas próprias conclusões. Não acredito que o programa tenha conseguido tornar os cursos de Letras idênticos em termos de matriz curricular, nem era esta a sua intenção. Mas acredito que tenhamos fortalecido nossa identidade como universidade e criado e/ou estreitado laços profissionais que beneficiarão nossas futuras ações conjuntas.

Della: A meu ver, a Reestruturação Curricular é um processo que me envolveu, até o momento e enquanto professora formadora, a questionar como fazer o que é demandado. Não simplesmente em busca de modelos a seguir, mas de uma transformação que valorize meu fazer profissional e as condições e possibilidades de aprendizado ao futuro professor. Acredito que precisaríamos ter discutido e refletido mais sobre o que é/do que se trata? E em que sentido isso nos faz melhores que antes? Descrever APCC? Curricularizar extensão? Tornar indissociáveis Ensino-Pesquisa-Extensão? – Por quê? Aonde isso tudo pode nos conduzir? Que papel passamos a assumir? E até que ponto esse processo nos (re)estrutura em nossos objetivos e ações práticas? A mim, particularmente, por estar desenvolvendo a pesquisa de doutorado, pelo fato da Reestruturação ser de meu interesse, senti crescimento, por assim dizer, como efeito da própria reestruturação curricular. A pesquisa foi, deliberadamente, uma ferramenta.

Emma: Com certeza houve crescimento. Devido ao pouco tempo em que leciono na educação superior, acredito que aprendi muito com o Programa de Reestruturação, principalmente após assumir a coordenação do curso. Sinto-me mais preparada para explicar questões burocráticas aos acadêmicos e aos docentes, bem como conheço mais a fundo o curso que coordeno. Todo processo nos faz pensar e refletir criticamente sobre o curso, sobre o que deu certo e o que deu errado desde sua implantação, nos faz olhar para as necessidades de nossos alunos no momento. Ademais, nos fez refletir também sobre demandas e políticas que recebemos, qual a necessidades delas, qual a pertinência para nosso contexto, etc.

Faye: Primeiramente, em termos gerais expansão das ideias e do pensamento (crítico) sobre o curso, o seu currículo e a formação que se almeja a partir de ambos, diria que houve, sim, um crescimento como professora formadora. Diria que a proposta de reestruturação e as leituras e discussões nos fizeram (re)pensar a formação que queremos ofertar no curso. Me alinhando ao pensamento de Tomás Tadeu da Silva (2000), pensar o currículo de formação é, primariamente, preocupar-se com questões, tais como: O quê quero que meu aluno saiba, para quê e por quê. Enfim, como eu quero que ele perceba o mundo, as pessoas e como ele agirá sobre tudo isso através de sua formação. Acredito que essas questões tenham sido

4233 subliminarmente pensadas e discutidas em nosso colegiado quando da reestruturação do
4234 curso.

IV. Se precisasse resumir este momento de reestruturação curricular para o curso de Letras Inglês com 5 a 7² termos-chave (substantivos), quais termos usaria?

4235

4236 **Cora:** Discussão; reflexão; análise; trabalho conjunto; mudança; ponderação; inovação.

4237 **Della:** Extensão; curricularização; interdisciplinidade; flexibilização; reuniões; carga horária;
4238 mudança.

4239 **Emma:** Questionamentos. Mudanças. Burocracias. Melhorias. Criatividade. Resistência.

4240 **Faye:** Análise. Reflexão. Dúvida. Meta [objetivo; propósito]. Diálogo. Discordância. Consenso.

V. Se precisasse apreciar/avaliar este momento de reestruturação curricular para o curso de Letras Inglês com 5 a 7 atributos, quais seriam?

4241

4242 **Cora:** Participativo; longo; árduo; reflexivo; conjunto.

4243 **Della:** Conflituoso; político; técnico; contingente; colaborativo; particularizado; motivador.

4244 **Emma:** Difícil. Conflitante. Burocrático. Prescritivo. Esforço coletivo.

4245 **Faye:** Cansativo. Duvidoso. Crítico. Desafiador. Inconclusivo. Reflexivo. Analítico.

VI. Diria que o processo de reestruturação, até este momento (considere reuniões, discussões, eventuais leituras etc.) modificou visões/conceitos (por favor, priorize visões acerca de **língua, currículo, ensino-pesquisa-extensão, formação de professores** de inglês, bem como **outros** que queira mencionar)? Se sim, como? Se não, por que acha que não mudou?

4246

4247 **Cora:** Não diria que o processo de reestruturação modificou minhas visões acerca de língua,
4248 currículo, ensino-pesquisa-extensão, formação de professores de inglês, mas os aprimorou
4249 uma vez que leituras, discussões e reflexões acerca de todas estas concepções, entre outras,
4250 foram realizadas ao longo de todo o processo. Além disto, essas etapas propiciaram e
4251 culminaram com a redação, realizada pelo coletivo dos docentes de nosso curso, da
4252 reestruturação de nosso antigo Projeto Pedagógico de Curso.

4253 **Pergunta complementar para Cora:** Diria que as concepções que expressou inicialmente
4254 merecem alguma das complementações as quais se refere na resposta da questão VI? Se
4255 sim, poderia acrescentar, por favor?

4256 Concepções/visões de língua permanecem alicerçadas em Bakhtin (2010), as concepções de
4257 currículo não estão explícitas no novo PPC mas pelo desenvolvimento de nosso trabalho
4258 coletivo, acredito permanecerem também as mesmas que eu expressei em 2016. Quanto às
4259 visões de ensino-pesquisa-extensão, não explicitarei tal concepção em 2016, mas também
4260 acredito que a que foi estabelecida em nosso PPC não diverge de meu posicionamento
4261 individual assim como não diverge a concepção de formação de professores ali expressa.
4262 Conforme me posicionei anteriormente, o processo de reestruturação não modificou minhas
4263 visões acerca de língua, currículo, ensino-pesquisa-extensão, formação de professores de
4264 inglês, mas as aprimorou uma vez que leituras, discussões e reflexões acerca de todas estas
4265 concepções, entre outras, foram realizadas ao longo de todo o processo. Posso acrescentar
4266 a minha resposta à questão VI que outras concepções não expressas em 2016 foram
4267 discutidas e provocaram alterações significativas em nosso novo PPC tais quais as
4268 concepções de sociedade, educação e universidade; literatura; ensino/aprendizagem de
4269 língua adicional; inter e transdisciplinaridade; extensão universitária e a projeção de
4270 desenvolvimento de projetos integradores extensionistas. No entanto, friso que a discussão
4271 destas últimas concepções, embora tenha sido crucial na reestruturação do projeto
4272 pedagógico de nosso curso, foram restritas ao corpo docente do curso de Letras Inglês de
4273 nosso campus e não envolveu outros Campi da Unespar ou mesmo os demais cursos de
4274 Letras (licenciaturas únicas em Português e Espanhol) de nosso próprio campus.

4275 **Della:** **Currículo**, para mim, era um documento. Agora, vejo como o fazer acontecer
4276 ensino/aprendizagem; o conviver entre professor-alunos (ou aluno-aluno, aluno-estrutura
4277 acadêmica, etc.); o conectar-se e o conviver problematizador entre universidade-escola-

4278 comunidade; é a relação que resulta de conteúdo programático até o fazer docente do futuro
 4279 professor (se pouco, se muito, se nada). **Extensão** era, por exemplo, empenho do professor
 4280 de Letras Inglês em prover serviço ou conhecimento direcionado à comunidade (escolar ou
 4281 em geral). Agora, diria que **Extensão** é um empreendimento desenvolvido com a comunidade
 4282 **E** com produção de conhecimento por meio da pesquisa **E** que gera oportunidade ao ensino,
 4283 à aprendizagem e à formação docente porque envolve necessariamente o aluno-professor.
 4284 **Ensino e aprendizagem de línguas e Formação de professores:** um ciclo imerso na
 4285 materialidade linguístico-cultural, da língua em uso, que vai de aplicação teórico-
 4286 metodológica, avaliação e reaplicação; mas que minimamente resulta eficaz, que raramente
 4287 torna o aluno envolvido e motivado pelo processo de conhecer uma nova língua, um novo
 4288 mundo, uma nova maneira de compreender o mundo, que raramente torna possível irromper
 4289 barreiras de realidades sociais complexas de alunos e alunos-professores. Agora, tornou-se
 4290 para mim construção de significados possíveis entre professor e alunos; ação criativa sobre
 4291 as possibilidades em determinadas condições sociais **locais**; relacionar-se, primeiro,
 4292 humanamente, e atentar-se a interesses e motivos de cada um; relacionar-se por oblíquas
 4293 condições de poder as quais, ora recaem sobre o aluno e o seu ser e estar no mundo, ora
 4294 sobre o professor e o que cada aluno precisa dele; é um olhar do professor sobre **a duração**
 4295 **de sua ação pedagógica** (AMORIN, 2011); é desbancar dualidades e construir outras
 4296 verdades; é desconstruir desumanidades e valorizar o humano; *translanguaging* (GARCIA;
 4297 WEI, 2014); é, por fim, o próprio currículo. Deixei de me orientar tanto por um ideal e mais
 4298 para um processo de desenvolvimento. Agora, se essa transformação de conceitos se deu
 4299 em virtude da reestruturação curricular? Creio que sim já que foi o que me motivou, que me
 4300 proporcionou contexto de práxis para mobilizar vozes do corpo docente. A construção do
 4301 conhecimento se deu **com esta realidade em que atuo**. Para evitar repetir, como
 4302 participante, conclusões de minha própria pesquisa (as quais, acredito que, por natureza, já
 4303 evidenciam transformação conceitual), posso afirmar, em síntese, que tais conceitos se
 4304 aprofundaram para mim, não de maneira isolada, mas como complexidades que precisam e
 4305 podem ser direcionadas em forças centrípetas no processo de formação.
 4306 **Emma:** Sim. Modificou algumas de minhas concepções, principalmente no que concerne a
 4307 aquisição de maior conhecimento sobre as mesmas. Por exemplo, penso que eu possuía
 4308 pouco conhecimento sobre as burocracias e entendimentos relacionados à ensino-pesquisa-
 4309 extensão (principalmente este último) e aprendi muito no decorrer do processo de
 4310 reestruturação. Do mesmo modo, me fez perceber como temos opiniões e vertentes de
 4311 pensamento diferentes dentro do mesmo curso e principalmente dentro de toda Unespar.
 4312 Muitas concepções entraram em discussão devido a filiações teóricas divergentes, todavia,
 4313 ao final do trabalho, acredito que fomos capazes de elaborar um texto condizente com um
 4314 pouco do que cada um acredita. Isso faz com que nosso currículo tenha ligação direta com às
 4315 pesquisas e o trabalho de nosso corpo docente.
 4316 **Faye:** Sim, todo esse processo, até o momento, (re)significou, reforçou e imprimiu conceitos
 4317 e ideias acerca dos aspectos intrínsecos à formação do profissional de Letras Inglês - língua,
 4318 currículo, ensino-pesquisa-extensão, formação de professores - que queremos ofertar no
 4319 curso. Também, um (re)pensar a partir desses conceitos, de como vimos conduzindo a
 4320 formação desses futuros profissionais até hoje. Se essa formação é a que realmente
 4321 almejamos e se o curso está estruturado ou se será estruturado para atender às necessidades
 4322 ou dar conta dessa formação.
 4323 **Pergunta complementar 1 para Faye:** *Que acréscimos/alterações faria em suas visões*
 4324 *(conceitos) expressas anteriormente no Memorial do início da pesquisa?*
 4325 Acredito que as reuniões, leituras e discussões me mostraram que a perspectiva pós-
 4326 estruturalista de língua(agem) e o currículo pós-moderno são, de fato, pressupostos teóricos
 4327 que devem também alicerçar a reestruturação curricular da Unespar, uma vez que me
 4328 parecem oferecer o suporte metodológico necessário e coerente com a visão de formação
 4329 que buscamos através do curso de Letras Inglês.
 4330 **Pergunta complementar 2 para Faye:** *As atividades de que participou por ocasião do*
 4331 *Programa de alguma forma alterou o que você entende por ensino-pesquisa-extensão?*
 4332 *Poderia explicitar?*

4333 Não diria que alterou, mas que reforçou a ideia que sempre tive de que ensino-pesquisa-
4334 extensão é o tripé da formação na educação superior.

APÊNDICE E – Revisão por Pares: 1º Ciclo de Tematização

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| CONSTITUIÇÃO DO CURSO | Codificação | Comentário(s)/Sugestões | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|---|--|
| | | IC1 | IC2 | IC3 | |
| (...) apesar dos trâmites políticos, acordo feito entre Direção da faculdade (então, ainda não se falava em universidade) e a SETI de que novos cursos não onerariam o estado. Para estes documentou-se reaproveitamento de vagas extintas em administração e comércio exterior. (DELLA, L. 452-456) | Tramites políticos IEES-SETI | | | In vivo | <p>Comentado [a1]: 1ª Vontade 2ª Força política 3ª Contingências (por carência/déficit) -Experiência e tempo -Corpo docente -Identitária (perfil real de alunado e professores) -Relação burocracias e atenção ao didático-pedagógico -Autonomia para mudança</p> <p>Comentado [a2]: Necessidade de não-oneração do Estado</p> |
| <p>CORA: Sobre o processo de reestruturação curricular, embora em termos de UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) às vezes a gente critique que não ocorreu talvez da forma como a gente gostaria, por a gente ser multicampi, eu acredito que as propostas tenham feito o corpo docente se reunir e discutir a respeito. Mesmo que antes disso, um ano antes dessa... [...] Aliás, começou junto, não é? Nós estávamos passando pelo reconhecimento do curso e já quando iríamos receber a perita, eu acredito que a gente já tinha voltado o olhar para a matriz curricular, para a estrutura toda do nosso curso e já detectado falhas. Ao longo, eu acho, ao longo... não só por conta da vinda da perita, mas a medida que a gente ia ministrando as disciplinas, como era a primeira vez que o curso estava acontecendo...</p> <p>EMMA: Formando a primeira turma.</p> <p>CORA: Isso, formando a primeira turma... A gente já ia olhando para aquilo. "Olha, realmente isso aqui tem que ser mudado". Ou por conta de posicionamento dos alunos ou o nosso mesmo, não é? "Isso aqui não está funcionando", não é?</p> <p>FAYE: Não está articulado.</p> <p>CORA: é. "Mas a gente não pode mudar agora" até a gente comentava, não é? A gente tem que passar pelo reconhecimento do curso para fazer isso. Então, por um lado, se o processo de reestruturação proposto pela UNESPAR fez com que cumpríssemos a agenda, eu acho que esse processo não se deu – pelo menos dentro do nosso corpo docente aqui – só por conta disso. [L. 864-882]</p> | Construção didático-pedagógica | (re) | | Reconhecimento-aprovação- (re) construção | <p>Comentado [a4]: Código processo (constituição do curso)</p> <p>Dependência de processos externos para mudança</p> <p>Políticas externas vs. Necessidades internas (relação de dependência/não autonomia)</p> |
| O futuro era incerto. Por um bom tempo, seríamos 2 efetivas de inglês: eu como (coordenadora) e Cora (afastada para doutorado). Eu não imaginava que ficaria mais de ano sem receber FG pelo cargo de coordenação, sem poder reclamar, porque também assinei pela "não-oneração". (DELLA, L. 456-461) | Contingência | | Poderia ser mais específico | Negativo | <p>Comentado [a3]: Excerto ampliado para adequação de código</p> <p>Comentado [a5]: Contingência Identitária /Circunstâncias?</p> <p>- carência de corpo docente - não-gratificação dos cargos criados (não-oneração)</p> |

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | | |
|--|--|------|-----------------------------|-------------------------------------|---|
| (...) imagino como tenha sido esse processo de criação do curso para quem estava aqui antes da gente, não é? Sem saber que aluno ia entrar, que professores iam trabalhar com vocês [Cora e Della], como se cria um curso? [...] E a gente acaba trazendo as nossas experiências [...] para essa graduação. (EMMA, L.927-931) | Idem | | Poderia ser mais específico | Circunstâncias de criação do curso | Comentado [a6]: Contingência Identitária /Circunstâncias? - alunado e corpo docente idealizados (não possibilidade de percepção do perfil real) - Inexperiência sobre constituição de curso superior - identidade do curso indefinida |
| E eu acho que, claro, aquele momento, aquelas condições objetivas, vamos dizer assim, que a instituição apresentava para configurar um curso que estava surgindo [...] é óbvio que iria se espelhar em cursos que já estavam em curso, não é? E aí, desta forma, eu não via uma identidade própria do curso aqui. (FAYE, L. 894-898) | Idem | | Poderia ser mais específico | (falta de) identidade do curso | Comentado [a7]: Contingência Identitária/Circunstâncias? - identidade do curso ainda indefinida |
| (...) A justificativa é que não havia tempo. Foi uma luta para que ganhássemos um breve período para revisa-lo [PPC] e reunir justificativas legais pela habilitação única em inglês. O projeto não ficou "a nossa cara", digamos assim. Humanamente impossível em poucos dias (...) (DELLA, L. 443-446) | Construção político-pedagógica | (re) | | OK e contingências (falta de tempo) | Comentado [a8]: - Falta de tempo |
| A faculdade que, até então, possuía tradição nas ciências econômicas, sobretudo em Administração, Ciências Contábeis e Economia, expandia para a esfera educacional: eram cinco cursos de licenciatura que, mais tarde, viam a compor o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) do campus de Apucarana da Unespar. (DELLA, L. 434-438) | Benefício à IEEES | | Expansão talvez | | Comentado [a9]: Motivação objetiva: Expansão da IEEES (esfera educacional) |
| Mas, enfim, eu acho que esse pensar o curso nos faz crescer enquanto formadores [...].(CORA, L. 887-888) | Benefício ao formador | | | | Comentado [a10]: Motivação social: - Benefício ao formador |
| O tempo escasso e minha pouca experiência em currículo ou mesmo no magistério superior fez-me sentir pouco competente em minha atuação no processo e insegurança para assumir a coordenação do curso. Mas não vi razão para desistir, já que isso poderia inviabilizar a abertura do curso. (DELLA, L. 446-452) | Motivação pessoal | | | | Comentado [a11]: Motivação subjetiva: Anseios pessoais prevalecem sobre Sentimento de insegurança |
| Quando comecei a atuar na faculdade, em 2008, soube que já havia intenção, por parte da maioria dos docentes de línguas da instituição, embora remota, de que houvesse a oferta de Letras. A Licenciatura em Matemática foi aprovada pela congregação em 2010 ou 2011, de forma inesperada e à contragosto dos que, há mais tempo, esperavam pelo curso de Letras. (DELLA, L. 424-428) | Motivação da congregação | | | | Comentado [a12]: Motivação social: Aprovação da congregação |
| DELLA: [...] acho importante lembrar que no começo do curso eu até disse, (nas minhas respostas) [ao memorial para esta pesquisa], que eu achava que as reuniões de colegiado eram muito burocráticas para atender demandas ou para cumprir agenda, como a Cora colocou, [...] e | [Do burocrático ao didático-pedagógico (processo de construção)] | | | | Comentado [a13]: Código processo (visão sobre o processo de constituição do curso): |

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>que as demandas dos nossos alunos e da nossa realidade de ensino-aprendizagem acabavam ficando em conversas informais. Então isso é o que eu coloquei, mas eu não estava me referindo ao momento atual [sob coordenação de Cora]. Eu achei importante reformular esse trecho aqui porque eu sentia isso enquanto eu coordenava o curso. Que [...] era tanta burocracia, porque não era só o curso de Letras que estava iniciando, a Unespar estava se configurando, se constituindo, e eu sentia que eu tinha mais que atender o colegiado por demandas superiores de visões que estavam se formando, tentando se afinar, se estabelecer em suas tarefas e suas atribuições. E os alunos se sentiam, acredito eu, bem perdidos, não é? Até porque era um professor para várias disciplinas. Uma efetiva que coordenava o curso e vários colaboradores. A rotatividade, não é? Mas isso foi nos primeiros dois anos.</p> <p>CORA: <u>Eu acho que a...</u> a Della está colocando isso porque quando ela compartilhou as respostas de todo mundo¹, eu dei uma olhada, não é?</p> <p>DELLA: (risos)</p> <p>CORA: E a Della tinha colocado assim que as coisas aconteciam porque tinha o projeto lá da reestruturação curricular e a gente tinha que cumprir. E daí eu falei: "Não, espera aí". Eu acho que é minimizar o trabalho da gente, não é? Porque quando a gente teve reuniões, e são muitas que a gente tem tido, primeiro que o tópico nem sempre era só a reestruturação curricular ou ela estava dentro da pauta de reuniões, não é? Então, como eu disse anteriormente, à parte à reestruturação curricular, quando o curso vinha em andamento, a gente já tinha começado a, conforme vamos passando pelas <u>dificuldades ou pelas coisas que davam certo...</u> A gente começava a conversar [sobre] o quê que deu certo, o quê que não deu, onde a gente está encontrando dificuldade, evasão e qualidade do curso, como [...] a gente trabalha isso, não é? Enfim, eu acho que não foi só o processo de reestruturação curricular que nos fez pensar sobre isso. Talvez em questão de documentar a fim de cumprir prazo para enviar proposta, sim, não é? Mas essa questão das discussões, das dificuldades, da tentativa de</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|

¹ Este procedimento foi realizado pois, entre a aplicação do primeiro questionário e a realização do episódio 1 passou-se mais de 1 ano (entre set./2016 e out./2017). Assim, antes do primeiro encontro de discussão, submeti as respostas a elas caso desejassem acrescentar e/ou modificar algo, deixando registrada a alteração. Destaco que obtive a permissão das quatro participantes para enviar em um único arquivo, compartilhando as respostas entre todas, caso houvesse interesse de cada uma em ler as respostas das demais.

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|--|---------------------|---|---|
| <p>melhoria de atuação, eu acho que não veio só por causa do processo de reestruturação curricular ou por causa da tese que a Della está desenvolvendo. (Acredito que isso alavanque, [...] incremente as discussões) e tal, mas não é... Dá a impressão assim que a gente só estava cumprindo aquilo que estava sendo solicitado para a gente e <u>não é só isso, não é?</u></p> <p>DELLA: <u>Mas o que eu...</u> o que eu estava me referindo era às reuniões de colegiado, quando eu falei aqui. Eram as reuniões de colegiado em que a gente tinha que se reunir para definir uma questão <u>ou outra...</u></p> <p>CORA: (<u>Ponto</u>) do PSS (Processo Seletivo Simplificado). (risos)</p> <p>DELLA: ...Para depois passar para frente, passar a ata para a coordenação de centro, que nem tinha centro ainda, não é? (Era) divisão de graduação. E eu me sentia assim atrelada às demandas superiores e sem tempo para atender as demandas do curso, que estava começando e tudo assim meio descontrolado.</p> <p>EMMA: Mas é assim mesmo. (L. 969-1012)</p> | | | | |
| ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO | | | | |
| <p>Quanto à realidade de atuação profissional, opto por me referir à rede pública estadual, sobretudo por entendê-la como o principal campo profissional para coformação e atuação dos futuros professores (haja vistas, ainda, o fato de instituições particulares e institutos de idiomas não exigirem que seus professores de inglês sejam licenciados). (Della, L. 537-540)</p> | <p>Setor econômico atendido (público/privado)</p> | <p>Profissional</p> | | <p>Privado (?) Rede pública de ensino para atuação profissional</p> |
| <p>Em Apucarana, são instituições escolares públicas que atendem a maior parte das crianças das famílias com menor poder aquisitivo no município. São 16 escolas estaduais de Educação Básica, 1 em EJA, 1 colégio agrícola, 1 de educação no campo e 1 na modalidade de Educação Especial. (Della, L. 540-543)</p> | <p>Abrangência geográfica</p> | | <p>De atuação dos formandos</p> | <p>Para atuação profissional</p> |
| <p>[...] em toda a região do Vale do Ivaí, há carência de professores na área, portanto, acredito que a absorção destes profissionais no campo de atuação será praticamente imediata. (Cora, L. 227-229)</p> | | | | |
| <p>FAYE: Talvez desmistificar um pouquinho. E aí quem trabalha em escola de idiomas... É, lá a gente quer ditar – top down – o que o nativo faz, como é que o nativo faz, como é que aquilo... Então vamos pensar: “Será</p> | <p>Modalidade educacional (Ed. Básica – Escola Idiomas...)</p> | <p>Metodologias</p> | <p>Contextos educacionais atendidos</p> | <p>vs coding</p> |

Comentado [a14]:
Rede Pública de Ensino vs. Escolas Particulares
- Exigência da licenciatura vs. Não exigência

Comentado [a15]:
(ATUAÇÃO PROFISSIONAL) Abrangência geográfica da Rede pública estadual local

Comentado [a16]:
Rede Pública de Ensino vs. Escolas Particulares
- Privilégio ao inglês nativo vs. Inglês como língua franca

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|--------------------------------|
| que essas concepções de ensino ou de aprendizagem de língua estão adequadas à nossa realidade?" Não é? Aí eu faço pensar isso. Eu discuto bastante. [...] (Faye, L. 1309-1313) | | | | |
| [...] como coordenadora de estágio e trabalhando junto com colegas do corpo docente na supervisão [...] e orientações de estágio, eu venho percebendo que há uma necessidade... fazendo referência ao que você falou (e a Cora também falou, dessa questão) do nosso compromisso com a formação do professor e com a nossa atuação na educação básica, a atuação desse professor na educação básica. (Faye, L. 1428-1432) | | | | |
| Profissionais pouco valorizados no município uma vez que alunos de outros cursos que não o de Licenciatura em Letras Inglês são "contratados" com "salários" não condizentes com a categoria para lecionarem a disciplina no ensino básico. (Cora, L. 225-227) | Salário | | | |
| Acredito que o campo da região de Apucarana é propício para a atuação de nossos futuros professores, pois alguns deles me reportaram que em suas cidades há falta de professores de inglês. (Emma, L.702-704) | | | | |
| Apucarana possui muitas escolas públicas, particulares e institutos de idiomas, o que facilita a entrada no mercado de trabalho. O município conta também com projeto para ensino de inglês para crianças nas escolas públicas e necessita de profissionais capacitados para exercer tal função. (Emma, L. 704-707) | Oferta mercadológica | | Pode ser contextos educacionais atendidos tbm. | |
| [...] percebo que nossos acadêmicos, quando nos estágios finais do curso, buscam diferentes possibilidades e locais de inserção no mercado de trabalho. As seleções para professor PSS de língua inglesa, para a prefeitura e estado, são as maiores procuras pelos nossos alunos formandos. Alguns, já ingressam nessas instâncias publicas antes do término do curso; outros dão continuidade às suas atuações em institutos de idiomas na cidade e região. (Faye, L. 822-827) | | | | |
| [...] há dificuldades que extrapolam nossos limites "de ação" e "de poder", tal qual aquele de prover aos nossos estudantes um corpo docente efetivo para "realizar" aquilo que se "estabelece" em nosso | Recursos Humanos e estrutura física | | | Condições objetivas (recursos) |

Comentado [a17]:
Contextos educacionais:

- Direcionamento central à Educação Básica

Comentado [a18]:

Déficit nas condições de trabalho

- Emprego temporário ("contratados")
- Salário baixo

Comentado [a19]:

Contextos educacionais:

- Ampla oferta de trabalho

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|-----------------------|---------------------|---------------------------|--|
| currículo ou aquilo que gostaríamos de estabelecer; disponibilizar verbas para que haja, por exemplo um espaço apropriado e melhor equipado para laboratório de prática de ensino assim como um acervo bibliográfico que contribua para desenvolvimento de nossos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão; fornecer auxílio financeiro (bolsas) aos estudantes trabalhadores para que eles possam se dedicar ao desenvolvimento desses projetos ou ainda para que possam, ao menos, não desistir do curso por questões financeiras, finalizando sua graduação. (Cora, L. 106-115) | | | | materiais, financeiros e humanos) e subjetivas |
| As instalações e estrutura física do curso ainda são ineficientes, dada à recente implantação do curso na IES e nas próprias condições financeiras da IES publica estadual no Paraná. No entanto, entendo que o trabalho de formação independe necessariamente disso. (Cora, 790-793) | | | | Idem |
| Sei que muitas coisas fogem de nosso alcance, como abertura de vagas para contratação de docentes efetivos e reformulações políticas que permitam estreitamento de relações e parcerias entre universidade e escolas. Entretanto, muito está ao nosso alcance. (Della, L. 482-485) | | | | Idem |
| EMMA: "Vai haver corpo docente suficiente... [...] para lecionar essas disciplinas?". Enfim, a gente tem expectativas muito altas, ideias eu acredito que muito boas assim, querendo mudar essa estrutura, não é? Mas aí a gente esbarra no sistema, [...] e acho que a gente tenta levar em consideração isso. Enfim, as nossas expectativas são bem altas. O que vai chegar ao final é o que a gente consegue fazer, não é? (L. 1036-1041) | | | | Expectativas com relação às condições |
| Em sua atual configuração, vejo que o curso tem moldes tradicionalistas [...] (Della, L. 475) | | | | Metodologia Tradicional |
| Penso ser necessária a inclusão de disciplinas que ensinem nossos alunos a trabalharem de maneira interdisciplinar, desenvolvendo projetos, fornecendo oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico em língua inglesa. (Emma, L. 689-691) | Metodologia de ensino | Não parece negativo | Não entendo como negativo | Desejo da perspectiva crítica |

Comentado [a20]:
Condições para o curso fora do alcance dos agentes educacionais (professores e alunos)

- Objetivos:
Recursos materiais

Comentado [a21]:
Recursos financeiros

Comentado [a22]:
Recursos humanos

Comentado [a23]:
- subjetivas:
Expectativas obstadas pelo sistema

Comentado [a24]: Concepção subjacente
*
*
*
Moldes tradicionalista
Vs.
Anseio por interdisciplinaridade
Anseio por perspectiva crítica

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------|---|---|
| Acredito que nossa luta pela oferta da licenciatura única tenha nos proporcionado mais vantagem no tempo de formação dedicado à língua inglesa, embora nos custe maior número de contratações de professores formadores em língua e literatura de língua inglesa. (Della, L. 478-480) | Tipo de licenciatura | | | Anuência (com licenciatura única) |
| Certa vez, uma pesquisa rápida entre meus alunos de 2º ano e a maioria deles expressou interesse em ensinar apenas a Língua inglesa, não tendo interesse em cursar uma licenciatura dupla, o que mostra que nossos discentes estão sendo beneficiados pela licenciatura única. (Emma, L. 684-686) | | | | Idem |
| Por se tratar de habilitação única em língua estrangeira (Inglês) considero o currículo vigente bastante abrangente, mas carece de componentes práticos docentes desde os anos iniciais; disciplinas que norteiem outras atuações do futuro professor de línguas. (Faye, L. 812-813) | | Metodologia tbm | | Necessidade de adaptações (para a licenciatura única) |
| Contudo, ainda sinto que os alunos não saem totalmente preparados para ensinar o idioma, pois a maioria precisa procurar um curso de idiomas fora da universidade. Nossa carga horária não permite uma formação total para o ensino do idioma. (Emma, L. 673-676) | Formação no idioma | | | Carência de... |
| [...] entendo ainda que necessitam de práticas linguísticas em língua inglesa por meio de tópicos que propiciem aprendizagem contextualizada e crítico-reflexiva. (Della, L. 515-517) | | Metodologia tbm | | |
| Por fim, entendo que o curso peca na oferta aos acadêmicos de uma realidade experienciada em sala de aula como ponto de partida e que permeie toda a formação inicial. (Della, L. 499-500) | Formação para o ensino | | | |
| A grande maioria são alunos trabalhadores que, com muita dificuldade, procuram concluir seu curso de graduação. (Cora, L. 221-223) | Condições sócio econômicas (alunos) | | | |
| [...] a gente esbarra na configuração dos nossos alunos, não é? Alunos que não vêm muito em outros horários para o campus [...] (Emma, L. 1038-1039) | Motivação/ atitude (alunos) | Responsabilidade acadêmica | Reflexo das condições sócio-econômicas deles? | |

Comentado [a25]: Tipo de licenciatura

-
-
-

Anuência (com licenciatura única)
Anseio pela formação no agir docente

Comentado [a26]: Formação linguística deficitária

-
-
-

Carga horária insuficiente
Anseio pelo ensino contextualizado e crítico-reflexivo

Comentado [a27]: Déficit quanto a formação no agir docente

Comentado [a28]: Procedência dos alunos

-
-
-

Condições sócio econômicas **desprivilegiadas** (alunos)

Comentado [a29]: Procedência dos alunos

-
-
-

Condições sócio econômicas **desprivilegiadas** (alunos)

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| <p>Inglês é ofertado no período noturno. A maioria dos acadêmicos são de cidades vizinhas e trabalham durante o dia. Este fato dificulta a participação efetiva deles em atividades acadêmicas ofertadas em contra turno [...] Em geral, os acadêmicos do curso são egressos da rede pública e ingressam com defasagem em termos de leitura, produção escrita e, principalmente em língua inglesa. Em suas atitudes, nota-se certa passividade em relação ao processo de ensino/aprendizagem e assumem pouca responsabilidade nesse processo. (Della, L. 523-535)</p> | <p>Procedência (alunos)</p> | <p>Motivação/atitude tbn</p> | <p>Condições sócio-econômicas Atitude</p> | <p>Condições sócio-econômicas</p> | <p>Comentado [a30]: Procedência dos alunos • • • • Escola pública Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos) • • • -Nível deficitário de conhecimento (alunos) -E) Atitude passiva em relação ao aprendizado</p> |
| <p>Nossos alunos vem da escola pública com grande déficit de letramento, tendo dificuldade para interpretar textos simples, para se expressar, escrever, etc. Muitos deles trabalham o dia todo e frequentam a faculdade no período noturno, com grande dificuldade de locomoção, pois muitos moram em outras cidades e dependem do transporte público ou precisam pagar pelo transporte que demora para chegar na instituição e para deixá-los em suas casas. Todos esses fatores podem dificultar a aprendizagem de nossos alunos, porém, aqueles que estão realmente interessados não veem isto como empecilho. Alguns de nossos alunos já dão aulas e possuem alguma experiência lecionando. (Emma, L. 692-700)</p> | <p>Nível de conhecimento (alunos)</p> | <p>- Parece positivo ao final - Condições sócio-econômicas também</p> | <p>Para mim este código se refere a 1ª e 2ª linhas apenas Condições sócio-econômicas Atitude</p> | <p>Nível deficitário...</p> | <p>Comentado [a31]: Procedência dos alunos • • • • Escola pública Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos) • • • -Nível deficitário de conhecimento (alunos) ... [3]</p> |
| <p>Em geral, os alunos ingressantes trabalham em período integral para o seu sustento; com diferentes níveis de conhecimento de língua; apresentam diferentes graus de dificuldade de aprendizagem da língua; almejam um aprimoramento das suas competências linguístico-comunicativas de modo que essas habilidades contribuam para a sua formação acadêmico-profissional e, por isso, ingressam no curso. (Faye, L. 815-819)</p> | <p>Condições sócio econômicas (alunos) Nível de conhecimento (alunos) Motivação, atitude (alunos)</p> | | | <p>Nível deficitário de conhecimento...</p> | <p>Comentado [a32]: Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos) • • • • -Nível deficitário de conhecimento (alunos) -Motivação, atitude (alunos) direcionadas ao conhecimento linguístico</p> |
| <p>Passamos recentemente pelo reconhecimento de nosso curso e temos consciência que devemos propor alterações nesta configuração [...]</p> | <p>Avaliação</p> | | <p>Avaliação Do curso e dos professores</p> | | <p>Comentado [a33]: Avaliação • • • • -Atendimento a avaliação externa (Governo) -Atendimento a avaliação interna (IEES-CPA)</p> |
| <p>CORA: E também foi realizada aquela avaliação da CPA (Comissão Própria de Avaliação), não é?</p> | | | | | |

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <p>FAYE: Sim. CORA: A gente não teve retorno ainda [...] das respostas dos alunos, mas com certeza a partir das respostas, embora não seja o questionário ideal, não sei se vocês tiveram acesso ao questionário... EMMA: Dos alunos, não. CORA: Por exemplo, não há perguntas lá quanto à rotatividade do corpo docente. E [...] {há quanto tempo aquele docente que ele está avaliando ali está trabalhando com a turma}. Porque eles avaliaram professor que estava havia um mês ali, com troca de... EMMA: Não dá para ter uma noção. CORA: Então é necessário também, quando nós recebermos esse retorno, a gente também ponderar essas questões. (L. 1805-1817)</p> | | | | |
| PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR | | | | |
| <p>Estamos em fase de amadurecimento coletivo quanto às nossas concepções de currículo para que possamos nos posicionar quanto à nossa reestruturação curricular. Acredito que o processo de reestruturação curricular em andamento em nossa instituição tem sido positivo para aqueles que têm, de fato, se engajado nas atividades propostas (CORA, L. 231-234)</p> | <p>Políticas incertas Necessidade de engajamento</p> | <p>Sobre 'políticas incertas' – não encontrei esta.</p> | | |
| <p>Encaro esse processo de reestruturação curricular que se instaura (o primeiro desde a criação do curso de Letras Inglês – em 2013) como oportunidade para ampliar experiência reflexiva acerca de políticas educacionais, políticas de formação docente e com questões de currículo. Tem gerado discussões e trocas de experiências <i>intercampi</i>, em especial pelas realidades diversas e particularidades de cada curso de Letras da instituição. (DELLA, L. 550-555)</p> | <p>Oportunidade de conhecer e agir</p> | <p>Diálogo?</p> | | |
| <p>Não vou negar que ainda tenho dúvidas sobre o propósito de tal reestruturação. Não gostaria que esta fosse uma maneira de deixar todos os cursos iguais, pois temos peculiaridades de cada campus que devem ser respeitadas. Tenho expectativas que os cursos tenham currículos mais abrangentes e humanos, com possibilidades para a</p> | <p>Oportunidade de mudança Com responsabilização</p> | | <p>Com responsabilização (sugestão: para formação multifocal)</p> | <p>Reestruturação como possibilidade para mudança ativa e crítica</p> |

Comentado [a34]: Oportunidade de amadurecimento e engajamento

Comentado [a35]: Conhecimento ('experiência reflexiva') e diálogo ('discussões e trocas de experiências *intercampi*')

Comentado [a36]: (subjetivo) Receio da padronização (subjetivo) Anseio pela perspectiva crítica (social) Possibilidade de agência

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|--|--|--|--|-----------------------------|
| <p>formação cidadã crítica e ética. Que possamos oferecer mais informação a nossos alunos sobre as tantas possibilidades que o curso de Letras Inglês nos oportuniza para que cada aluno possa encontrar seu lugar como professor e desempenhar sua profissão com realização pessoal. Por isso, gostaria que incluíssemos disciplinas (especiais ou obrigatórias) ou abordássemos mais os temas sobre inglês para crianças, de pesquisa acadêmica, de inglês instrumental, etc, ao invés de ficarmos focados, muitas vezes, em apenas uma abordagem, em apenas um caminho. (EMMA, L. 710-720)</p> | | | | |
| <p>Compreendo que a IES, UNESPAR, está passando por um processo geral de (re)estruturação curricular, pedagógica, entre ensino, pesquisa e extensão dada à sua recente implantação no estado do Paraná como uma universidade multicampi. Portanto, é uma reestruturação eminentemente necessária e que, deverá respeitar as especificidades de cada curso e sua região no estado. Acredito que essas novas mudanças e diretrizes nortearão o curso de Letras Inglês de modo objetivo, abrangendo questões micro (específicos do campus, do perfil do nosso aluno, da formação dos nossos professores atuantes etc.) e macro (da universidade como um todo e do estado). (FAYE, L. 829-836)</p> | <p>Política norteadora</p> | | | <p>p/ a Unespar</p> |
| <p>CORA: Sobre o processo de reestruturação curricular, embora em termos de UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) às vezes a gente critique que não ocorreu talvez da forma como a gente gostaria, por a gente ser multicampi, eu acredito que as propostas tenham feito o corpo docente se reunir e discutir a respeito. (L. 864-867).</p> | <p>Oportunidade de diálogo</p> | | | <p>Com a reestruturação</p> |
| <p>E aí eu concordo com a Cora que, ainda que {houvesse} todo um processo de reestruturação curricular, por conta de ser uma universidade multicampi, eu acho que agora, olhando para essa matriz curricular atual, a gente pode configurar ou constituir uma identidade própria do curso de Letras-Inglês da UNESPAR do Campus de Apucarana. Ainda que ela esteja atrelada ou articulada com os outros campi. (FAYE, L. 897-901)</p> | <p>Oportunidade de construir identidade do curso</p> | | | |

Comentado [a37]:
Política norteadora
Processo curricular
De ensino, pesquisa e extensão

Respeito às particularidades locais
Relação Macro-Micro

Comentado [a38]: Processo de amadurecimento
•
•
•
Negação inicial
Oportunidade de diálogo

1) QUE VISÕES AS PARTICIPANTES EXPRESSAM SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS? E SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR?

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>Enfim, o processo de reestruturação, eu estava até lendo as minhas respostas (e) acho que no começo a gente estava com um pouco de medo do que seria, se a gente teria que virar uma licenciatura dupla – porque os outros campi eram licenciatura dupla – esse medo de perder nossa identidade porque, querendo ou não, isso era só nosso, não é? Ou se eles iam ter que virar licenciatura única... E a gente estava com um pouco de medo. E as coisas vinham bem demandadas, não é? “Leia esse texto”, “faça isso”... A gente sentia um pouco sem voz nesse começo, não é? De “leia esse texto”, “faça isso”, “venha àquela palestra”... Mas se não for assim, a coisa não acontece, porque se a gente for pensar em discutir um texto... “Eu vou trazer um, você vai trazer outro, ela vai trazer outro e aí [...] cada um vai trazer a sua percepção”, não é? Realmente acho que, às vezes, as coisas têm que ser assim unilaterais, porque senão não dá certo. (EMMA: L. 941-951)</p> | <p>Reestruturar como processo de crescimento/amadurecimento</p> | | | |
| <p>Então, como eu disse anteriormente, à parte à reestruturação curricular, quando o curso vinha em andamento, a gente já tinha começado a, conforme iam passando pelas dificuldades ou pelas coisas que davam certo... A gente começava a conversar [sobre] o que que deu certo, o que que não deu, onde a gente está encontrando dificuldade, evasão e qualidade do curso, como [...] a gente trabalha isso, não é? Enfim, eu acho que não foi só o processo de reestruturação curricular que nos fez pensar sobre isso. Talvez em questão de documentar a fim de cumprir prazo para enviar proposta, sim, não é? Mas essa questão das discussões, das dificuldades, da tentativa de melhoria de atuação, eu acho que não veio só por causa do processo de reestruturação curricular ou por causa da tese que a Della está desenvolvendo. (Acredito que isso alavanque, [...] incrementalmente as discussões) e tal, mas não é.. Dá a impressão assim que a gente só estava cumprindo aquilo que estava sendo solicitado para a gente e não é só isso, não é? (CORA, L. 990-1003)</p> | <p>Processo complementar ao repensar o curso</p> | | | |

Comentado [a39]:
 Processo de amadurecimento
 •
 •
 •
 Negação inicial
 Posterior diálogo e construção

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

Preciso passar por duas fases para responder a esta questão da pesquisa: 1º) Validar os códigos sobre as expectativas das participantes; 2º) Definir **as relações** estabelecidas entre estas expectativas e as Políticas de Reestruturação (dados documentais).


Sua contribuição consiste em me auxiliar com a **primeira parte da resposta**. Assim, os excertos a seguir foram selecionados para responder sobre as **expectativas das participantes sobre as políticas de reestruturação**. Sua contribuição nesse processo de "intercoder agreement" (SALDAÑA, 2016) é fundamental para que eu consiga prosseguir com maior segurança à segunda parte desta questão de pesquisa.

- Usar a terceira Coluna da tabela em anexo para concordar, discordar, comentar ou sugerir sobre minhas interpretações, dispostas na segunda coluna.

| EXCERTOS – EXPECTATIVAS | CÓDIFICAÇÃO | COMENTÁRIOS / SUGESTÕES IC1 |
|---|--|--|
| <p>[A]inda estamos em fase de amadurecimento coletivo quanto às nossas concepções de currículo para que possamos nos posicionar quanto à nossa reestruturação curricular. Acredito que o processo de reestruturação curricular em andamento em nossa instituição tem sido positivo para aqueles que têm, de fato, se engajado nas atividades propostas, pois a estruturação de nosso primeiro currículo foi realizada sem que se possibilitasse tempo e espaço suficientes para que tais escolhas fossem bem alicerçadas, ou pelo menos, alicerçadas conscientemente e conjuntamente por aqueles que colocariam em prática as prescrições ali estabelecidas. (CORA, L. 231-238)</p> | <p>Expectativa de mudança e crescimento aos envolvidos</p> | <p>Sugiro acrescentar os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitações de concepções de currículo; - Reconhecimento de contribuições do processo de reestruturação curricular; - Engajamento de alguns participantes nas atividades de reestruturação curricular; - Necessidade de maior engajamento de alguns participantes nas atividades de |

Comentado [a1]:
Mudança e crescimento
No amadurecimento coletivo acerca concepções de currículo
Nas contribuições pelo engajamento no PRC
Na busca por maior engajamento

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | |
|--|--|---|
| <p>[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto de formação de professores] (CORA, L. 241-242)</p>  | Expectativa de trabalho conjunto | <p>reestruturação curricular.</p> <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Necessidade de articulação entre um agir individual e um agir coletivo.</p> |
| <p>CORA: Então, por um lado, se o processo de reestruturação proposto pela UNESPAR fez com que cumpríssemos a agenda, eu acho que esse processo não se deu – pelo menos dentro do nosso corpo docente aqui – só por conta disso. Talvez ele tenha...</p> <p>EMMA: Ele tenha nos forçado, não é?</p> <p>CORA: Tenha colocado prazos para que determinadas coisas fossem acontecendo e a gente tivesse também essa [...] conversa com membros dos outros campi, que ofertam o curso e visto os pontos positivos e negativos, principalmente porque a nossa licenciatura é única, não é? Mas, enfim, eu acho que esse pensar o curso nos faz crescer enquanto formadores [...]. (L. 878-887)</p> | <p>Verticalização (Instauração do Programa)</p> <p>Expectativa de aprendizagem</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento o coletivos.</p> |
| <p>CORA: E o corpo efetivo reduzido...</p> <p>EMMA: E o corpo efetivo reduzido.</p> <p>CORA: ...E a falta [...] até de planejamento, porque a gente não sabe quando vai ter um efetivo na área, por exemplo, de Literatura.</p> <p>EMMA: Sim.</p> <p>CORA: Ou quando a gente vai ter... Não existe um planejamento, porque, por exemplo, se eu soubesse assim "em dois mil e vinte (2020) [...] isso aqui vai ser...", mas a gente não sabe. Então a gente está fazendo uma reestruturação, esperando que determinadas coisas aconteçam e elas podem não acontecer, não é? Outra coisa que (me) deixou bem assim preocupada – não sei se é preocupada, não sei se o termo é esse – mas é com a questão agora da tal da residência, não é? Será que isso aí lá para a extensão vai contar como isso, ou não? Parece que o governo, o MEC, vai lançando novas diretrizes aí para a formação de professores e a gente está em fase de reestruturação, quer dizer, daí ele lança alguma coisa lá na frente que vai comprometer e a gente está...</p> <p>EMMA: A gente já tem que (inint.) de novo.</p> <p>CORA: ...Se estruturando aqui agora. Então isso dá uma sensação de instabilidade, de não saber para onde a gente vai. Qual é o rumo que a gente tem que tomar, não é?</p> <p>EMMA: E sai governo, entra governo, essas coisas mudam, não é? É sempre assim. (L. 1040-1057)</p> | Insegurança | <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Relevância e necessidade de planejamento;</p> <p>- Mudanças governamentais que geram insegurança e instabilidade.</p> <p>Ou...</p> <p>- Efeitos de mudanças governamentais.</p> |
| <p>Em primeiro lugar, entendo-as [políticas] como necessárias, visto que estipulam parâmetros de ação¹ que organizam o contexto educacional. Entretanto, tenho ressalvas. Políticas frequentemente refletem intenções não realizáveis. A meu ver, as políticas educacionais, da forma como estão, representam fator central no distanciamento entre contexto de formação de professores (a universidade) e contexto de atuação (sobretudo a Educação Básica pública)². A burocratização da escola pública e as condições de trabalho dos professores em serviço, dificultam sobremaneira o envolvimento mais efetivo desse professor como, por exemplo, co-formador na universidade. Por outro lado, as políticas no contexto de formação criaram uma cultura que dá opção para que o professor formador não se envolva com a formação propriamente dita³, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem e os contextos e realidades de atuação profissional. (DELLA, L. 413-424)</p> | <p>Políticas norteadoras (1) vs. Políticas determinantes (2)</p> <p>Políticas norteadoras (1) vs. Políticas dispersantes (3)</p> | |

Comentado [a2]:
Articulação entre agir individual e agir coletivo (inter-relação c/ FAVARO, 2006)

Comentado [a3]:
- Diante de políticas verticalizadas:
Oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento coletivos


Comentado [a4]:
Insegurança

Instabilidade das políticas públicas educacionais
Dificuldades de planejamento curricular a longo prazo

Comentado [a5]:
- Diante de políticas verticalizadas:
Necessidade de aproximação (IES e Ed. Básica)


- Diante de políticas dispersantes:
Necessidade de canalizar a atenção dos formadores ao ensino, à aprendizagem e a realidades de atuação profissional

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Encaro esse processo de reestruturação curricular que se instaura¹ (o primeiro desde a criação do curso de Letras Inglês – em 2013) como oportunidade para ampliar experiência reflexiva acerca de políticas educacionais, políticas de formação docente e com questões de currículo². Tem gerado discussões e trocas de experiências <i>intercampi</i>, em especial pelas realidades diversas e particularidades de cada curso³ de Letras da instituição. Sobre expectativas, apesar da sensação, durante os encontros de reestruturação com professores de Letras de outros campi, de estarmos constantemente a buscar um modelo a seguir, e de estarmos tentando nos encaixar a determinados modelos predefinidos por instâncias superiores, vislumbro brechas para agir no sentido, por exemplo, de participar das discussões propiciadas por ocasião do programa de reestruturação e pensar ações curriculares juntamente com o colegiado de curso e, mais amplamente, junto ao GT de Letras da nossa instituição⁴. (DELLA, 550-561)</p> | <p>1 Verticalidade (processo instaurado)</p> <p>2 Aprendizagem</p> <p>3 Diálogo</p> <p>4 Implementador e Agente / Dependência e Autonomia</p> | <p>Dúvidas:</p> <p>- No item 2 "Aprendizagem", não seria também de "Formação"?</p> <p>- No item 3 "Diálogo", não seria "Diálogo <i>intercampi</i>"?</p> <p>- No item 4, não seria também "Agente e ator"?</p> <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Necessidade de resignificação de políticas educacionais.</p> | <p>Comentado [a6]:</p> <p>1 e 2 Ampliar experiência reflexiva (em políticas e currículo)</p> <p>Diante de um processo verticalizado (como o PRC) Reconhecimento da importância de iniciativas inicialmente verticais</p> <p>3 Diálogo <i>intercampi</i></p> <p>4 Na inicial busca por modelos, ganho de Autonomia (amadurecimento)</p> <p>No processo inicialmente verticalizado, conseqüente oportunidade de agência, participação e pertencimento em diferentes instâncias do curso no processo.</p> | |
| <p>[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto de formação de professores]</p> <p>(DELLA, L. 564)¹</p> |  | <p>Expectativa de centralização da formação em torno da práxis</p> | <p>Dúvida:</p> <p>- Por que o mesmo dado gerou um tópico diferente?</p> <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Necessidade de articulação entre um agir individual e um agir coletivo.</p> | <p>Comentado [a7]:</p> <p>Necessidade de centralização formação em torno de uma práxis docente</p> |

¹ As imagens encontram-se ampliadas ao final deste documento.

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Não vou negar que ainda tenho dúvidas sobre o propósito de tal reestruturação. Não gostaria que esta fosse uma maneira de deixar todos os cursos iguais, pois temos peculiaridades de cada campus que devem ser respeitadas. Tenho expectativas que os cursos tenham currículos mais abrangentes e humanos, com possibilidades para a formação cidadã crítica e ética. Que possamos oferecer mais informação a nossos alunos sobre as tantas possibilidades que o curso de Letras Inglês nos oportuniza para que cada aluno possa encontrar seu lugar como professor e desempenhar sua profissão com realização pessoal. Por isso, gostaria que incluíssemos disciplinas (especiais ou obrigatórias) ou abordássemos mais os temas sobre inglês para crianças, de pesquisa acadêmica, de inglês instrumental, etc, ao invés de ficarmos focados, muitas vezes, em apenas uma abordagem, em apenas um caminho. (EMMA, L. 710-720)</p> | <p>Receio da homogeneização</p> <p>Expectativa de ampliação de oferta de disciplinas</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de respeito aos diferentes contextos de formação da instituição; - Ampliação de currículo e formação humana, crítica e ética; - Necessidade de uso de diversas abordagens de ensino, pesquisa e formação. | <p>Comentado [a8]:</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeito a particularidades contextuais de cada campus Formação mais humana, crítica e ética Pluralidade de abordagens para ensino e pesquisa na formação Ampliação de oferta de disciplinas |
| <p>[Imagem(ns) para representar sua visão (ideal, esperada) de currículo para o contexto de formação de professores] (EMMA, L. 721-722)</p>  | <p>Expectativa de trocas de experiências (aprendizagem)</p> | <p>Dúvida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que o mesmo dado gerou um tópico diferente? <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de articulação entre um agir individual e um agir coletivo. | <p>Comentado [a9]:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo (trocas de experiência) na formação |
| <p>EMMA: Enfim, o processo de reestruturação, eu estava até lendo as minhas respostas (e) acho que no começo a gente estava com um pouco de medo do que seria, se a gente teria que virar uma licenciatura dupla – porque os outros campi eram licenciatura dupla – esse medo de perder nossa identidade porque, querendo ou não, isso era só nosso, não é? Ou se eles iam ter que virar licenciatura única... E a gente estava com um pouco de medo. E as coisas vinham bem demandadas, não é? "Leia esse texto", "faça isso"... A gente sentia um pouco sem voz nesse começo, não é? De "leia esse texto", "faça isso", "venha àquela palestra"... Mas se não for assim, a coisa não acontece, porque se a gente for pensar em discutir um texto... "Eu vou trazer um, você vai trazer outro, ela vai trazer outro e aí [...] cada um vai trazer a sua percepção", não é? Realmente acho que, às vezes, as coisas têm que ser assim unilaterais, porque senão não dá certo. FAYE: De cima para baixo primeiro, para depois...</p> | <p>Verticalização (Instauração do Programa)</p> <p>Expectativa de aprendizagem</p> <p>Expectativa de construir identidade do curso</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância da manutenção da identidade institucional do curso; - Respeito às diferentes opiniões na | |


2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>EMMA: <u>De cima para baixo</u>... é. Para depois a gente começar a querer dizer "não, não gostamos desse texto, queremos outro, vamos discutir outra proposta". Mas como a Cora, hoje me sinto melhor em relação a essa reestruturação porque acabou que cada curso ficou com a sua identidade, a gente está criando, vendo o que deu errado nessas coisas de aula. "Que disciplina você dá?", "o que você está dando nessa disciplina?", [...] "cada um dá uma coisa, vamos separar certinho para o aluno não ficar [...] com conteúdo repetido ou com lacuna de conteúdo". Enfim, a gente está vendo o que está dando certo, o que está dando errado, o que está faltando, as novas tendências que a gente quer inserir no curso, coisas que talvez antes não (estivessem) tão... (EMMA, L. 942-962)</p> | <p>Expectativa de melhorar aspectos didático-pedagógicos</p> | <p>construção do currículo; - Oportunidade de re-significação e reconstrução da identidade local do curso na instituição; - Re-significação de resultados para trabalhos futuros no curso.</p> | <p>Comentado [a10]: - Valorização, re-significação e reconstrução da identidade do curso na IEES - Diante de políticas verticalizadas: Reconhecimento da importância de políticas inicialmente verticais Processo inicialmente verticalizado com consequente envolvimento, aprendizagem e oportunidade de agência - Oportunidade de atualizar e reformular aspectos didático-pedagógicos</p> |
| <p>EMMA: Mas eu acho assim, a gente tem [...] muitas ideias [...] quando a gente chega aqui para discutir a nossa matriz, discutir as disciplinas, o que a gente quer que mude, o que a gente quer que fique. A gente tem muitas ideias, são expectativas altas, mas a gente acaba muitas vezes esbarrando em sistemas, em políticas que não nos permitem fazer as coisas do modo como a gente quer. DELLA: Não nesse momento. EMMA: Não nesse momento, não é? Então, eu lembro que a gente queria fazer a questão de [...] disciplinas eletivas, uma rotatividade de cursos e aí a gente: "Ah, mas e o sistema? E como que vai funcionar? O sistema não libera", não é? Ou aulas no contra turno. <u>Não lembro que ideia</u>... CORA: "<u>Vai haver corpo docente suficiente?</u>". EMMA: "<u>Vai haver corpo docente suficiente... [..] para lecionar essas disciplinas?</u>". Enfim, a gente tem expectativas muito altas, ideias eu acredito que muito boas assim, querendo mudar essa estrutura, não é? Mas aí a gente esbarra no sistema, a gente esbarra na configuração dos nossos alunos, não é? Alunos que não vêm muito em outros horários para o campus e acho que a gente tenta levar em consideração isso. Enfim, as nossas expectativas são bem altas. O que vai chegar ao final é o que a gente consegue fazer, não é? (L. 1023-1039)</p> | <p>Políticas impraticáveis Situações</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Impedimentos por imposições de políticas educacionais; - Impedimentos do agir educacional; - Trabalho, planejado, realizado e real (MACHADO, 2009).</p> | <p>Comentado [a11]: Trabalho prescrito, trabalho planejado, trabalho realizado (Machado, 2009) Motivação para mudança vs. Impedimentos de políticas educacionais Motivação para mudança vs. Impedimentos do agir educacional</p> |
| <p>Compreendo que a IES, UNESPAR, está passando por um processo geral de (re)estruturação curricular, pedagógica, entre ensino, pesquisa e extensão dada à sua recente implantação no estado do Paraná como uma universidade multicampi. Portanto, é uma reestruturação eminentemente necessária e que, deverá respeitar as especificidades de cada curso e sua região no estado. Acredito que essas novas mudanças e diretrizes norteiam o curso de Letras Inglês de modo objetivo, abrangendo questões micro (específicas do campus, do perfil do nosso aluno, da formação dos nossos professores atuantes etc.) e macro (da universidade como um todo e do estado). (FAYE, L. 829-836)</p> | <p>Expectativa de construção de identidade do curso Expectativa de melhorar avanços quanto aos aspectos didático-pedagógicos</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Oportunidade de re-significação curricular da instituição.</p> | <p>Comentado [a12]: Re-significação curricular da IEES Construção de identidade do curso Avanços em aspectos didático-pedagógicos</p> |

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>DELLA: Mas eu... eu tenho uma percepção assim, que os direcionamentos das políticas vêm de certa forma atendendo... Eu não sei se isso é uma coisa para a gente se incomodar ou pensar "mas o que está por trás disso [...]?". Mas, assim, as políticas parecem priorizar uma maior ênfase na prática, não é? Porque extensão é prática docente nas licenciaturas, não é? Então ampliar carga horária de extensão, a questão do estágio, as horas foram ampliadas. Não eram quatrocentas horas de estágio antes, não é? Eram...</p> <p>FRACINE: <u>Trezentas e vinte?</u></p> <p>DELLA: ...Trezentas. Eu não sei. Ou era variável, dependendo da instituição. Então, ampliaram-se as horas de estágio. Agora nós temos as atividades práticas como componente curricular. Então dentro das disciplinas, a gente tem que fazer essa relação com a questão da docência. Então, assim, isso tudo vem de políticas, não é? E vão ao encontro do que a gente discute nas aulas de pós-graduação, de formação de professores. Precisamos ter um olhar mais voltado para a prática, não é? E a questão da práxis, você teorizar sobre uma prática vivenciada, experienciada. Então, ao mesmo tempo em que as políticas parecem vir ao encontro dessa expectativa, que é nossa também, eu fico com receio que é... Foi um artigo que eu li na área de educação, de uma professora... Não sei qual o contexto que [a fez] levantar essa questão, também não [...] me lembro agora de qual universidade ela é, sei que ela é da Pedagogia. Mas ela levantou essa questão de o que está se fazendo com a teoria enquanto nos debruçamos cada vez mais sobre a prática. Há [...] um caminho de desintelectualização? Porque quando você embrenha na prática [...] sem ter tempo de refletir, a gente tende a ser envolvido pelo senso comum ou... não tem tempo de refletir. (L. 1090-1110)</p> | <p>Resistência a um excessivo foco na prática</p> <p>Relação teoria-prática</p> <p>Replicar sem refletir</p> | <p>ou de maior objetividade.</p> <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de maior articulação entre teoria e prática; - Risco de foco maior na prática. | <p>Comentado [a17]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior articulação entre teoria e prática; - Risco de foco maior na prática |
| <p>EMMA: Pelo que acontece, já vou fazer igual, não é?</p> <p>DELLA: O que acontece... não é?</p> <p>EMMA: Eu acho que a Cora deve ver bastante isso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Eu acho que tem alguns alunos que expõem muito isso na aula de Linguística Aplicada ou até na (iniciação à pesquisa). "Ah, eu vou aplicar isso, vou fazer assim, porque lá na escola eu já faço assim, já é assim". "Mas você leu sobre isso? É realmente isso?". Não é? É difícil.</p> <p>CORA: É difícil você tentar mudar alguma situação que lá está posta. E não quer dizer que eu tenho a receita para melhorar aquilo, mas não se faz nem a tentativa da mudança por conta... "Não, lá funciona assim, a professora de lá diz que isso aqui não vai dar certo, então nós não vamos... Isso aqui vai causar indisciplina, isso aqui [...]..." E aí você não consegue. Não que eu acredite fielmente que aquilo eu vou colocar em prática e vai funcionar, não é?</p> <p>EMMA: Mas tem que tentar.</p> <p>CORA: Mas, enfim... então isso estagna, não é? (L. 1111-1123)</p> | <p>Frustração de mudança</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impedimentos para mudanças no agir docente. | <p>Comentado [a18]:</p> <p>Acho que este trecho não responde esta questão (PQ1 – visão sobre o processo de reestruturação)</p> <p>Ou atrelar ao anterior: embedded in the previous one</p> |
| <p>FAYE: Eu não li esse artigo, eu não conheço, mas eu acho que o que essa pedagoga fala, Della, vem ao encontro de leituras que eu fiz na minha época do doutorado, da área de Sociologia, da área da Filosofia da Educação, que é o processo de racionalidade técnica que a sociedade hoje vive, que tudo está embrenhado na técnica. E a sociedade hoje neoliberal, vamos dizer assim, que prima pela troca do trabalho pela mão-de-obra e pelo capital, é uma sociedade que quer tecnificar o trabalho do homem, não é? Então, cada vez menos o saber teórico e mais o saber prático. Isso na Pedagogia, na Filosofia da Educação, já é bem discutido. E aí eu lembro que eu li [...] e até trouxe para a tese, eu acho que é Ritzer, que é um sociólogo acho que norte americano, que ele fala que hoje vivemos o processo de Mcdonaldização, que é primar pela técnica. [...] E aí ele faz essa analogia ao processo que o Mc Donald trabalha, que é você se embrenhar em técnicas. Você não precisa pensar sobre o que você está fazendo, simplesmente executar tarefas. Então eu acredito que a nossa sociedade brasileira, o nosso governo brasileiro, não queira ficar [...] à parte, ou fora, desse processo global, como diz o Ritzer. É um processo global. Aí, claro, tem toda uma ideologia capitalista por trás e tal. Aí, então, são várias discussões.</p> | <p>Expressão de resistência à formação mercadologizada/tecnocista</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre mercado de trabalho; - Relações entre políticas públicas e mundo do trabalho. | <p>Resistência a ações transformadoras no agir docente da Ed. Básica (por estagnação, por medo de conflito/indisciplina)</p> <p>Políticas educacionais vs. condições contextuais</p> <p>Comentado [a19]:</p> <p>Relações entre políticas públicas e o mundo do trabalho</p> <p>Processo de MacDonalidização</p> |

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | |
|---|---|---|
| <p>Mas se a gente for pensar nessas diretrizes, nessas novas políticas, pensando no processo de curricularização da extensão... Assisti semana passada a palestra sobre a profissionalização a nível técnico. Essas universidades tecnológicas [...]... Eu não sei até que ponto isso é de fato uma universidade ou é um colégio técnico, não é? Você sabe? Você tem seu esposo (Della), eu tenho meu irmão lá. (risos) Então, assim, a impressão que me dá é que cada vez mais se quer formar mão-de-obra qualificada para a execução de tarefas.</p> <p>DELLA: Sem muito tempo para ficar...</p> <p>FAYE: Isso.</p> <p>DELLA: ...Viajando. (risos)</p> <p>FAYE: Exatamente.</p> <p>CORA: Mas uma coisa interessante...</p> <p>FAYE: Não é? Então, assim, é toda uma discussão que se faz sobre isso. Eu acho que deve ter alguma [...] mensagem subliminar aí pairando nessas diretrizes, nessas políticas. (L. 1125-1152)</p> | | |
| <p>[No 2º encontro de discussão, Della problematiza 2 questões: 1º) faz a leitura de trechos de artigo recente que havia escrito, o qual expressava questões que julga importantes ao pensar sobre políticas de reestruturação]</p> <p>"Para o Banco Mundial, as instituições de ensino superior não poderiam ser tratadas como instituições exclusivamente públicas por três razões: são competitivas, têm oferta limitada de vagas; têm excludibilidade, pode-se obtê-la mediante pagamento; e recusa, não é requerido por todos, você pode exercer o seu papel social sem ter feito uma universidade. Nesse sentido, a educação superior estaria associada ao conceito de empresa privada.</p> <p>(...)</p> <p>No Brasil, esse posicionamento foi acatado e tem gerado pressões do estado sobre as IES (...) Uma série de medidas foram tomadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional de noventa e seis (1996), a qual normaliza de forma simplificada o [...] detalhamento e financiamento e das funções [...] e normalizações dos sistemas de ensino.</p> <p>(...)</p> <p>[N]os últimos anos as IEES brasileiras públicas têm tido seus recursos de custeio reduzidos pelo governo e vêm sendo motivadas a buscar expedientes complementares, predominantemente em forma de prestação de serviços à sociedade – a quem puder pagar por eles, quando é a prestação de serviço paga – e buscando financiamentos à pesquisa pelo setor privado ou por órgãos de fomento governamentais – que é CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – os quais privilegiam – obviamente – interesses específicos, muitas vezes divergentes aos ideais de universidade, mas que a gente acaba se submetendo para conseguir o recurso. Dessa forma, a educação superior, antes vista como uma produtora de conhecimentos, formadora de cidadãos como práticas da vida social e econômica, através da construção de nações livres e desenvolvidas, acaba atrelada a deliberações imediatistas do mercado.</p> <p>(...)</p> <p>Diante desse contexto de crise financeira, atrelado aos efeitos da globalização, (incide) sobre o ensino superior o processo de internacionalização.</p> <p>(...)</p> <p>[A]utores enfatizam ainda que marcadores de qualidade tornam-se exigência nesse trânsito internacional de conhecimento, inovação e, sobretudo, um sentido norte a sul do grupo". Por que eu trouxe isso? Porque nós vamos receber convidados internacionais. "Convidados". ((gesticula entre aspas)). Então, às vezes, a gente tem aquela... os próprios alunos, de enaltecer, (de dizer) "nossa, eles vêm aqui!". Mas é importante, eu acho, nós termos esse contexto mais geral de que é</p> | <p>Fatores ligados à Reestruturação do Ensino Superior (ES) no Brasil:</p> <p>I- Políticas de desoneração do Estado</p> <p>II- Políticas de Internacionalização do ES</p> <p>III- Políticas de Extensão Universitária</p>  <p>I e II forças que promover uma educação mercadológica e tecnicista</p> <p>III forças que parecem oferecer 2 caminhos:</p> | <p>Sugiro acrescentar:</p> <p>- Qualificação de professores em formação</p> |

Comentado [a20]:

Relações entre políticas globais e a universidade pública superior:

- Forças promotoras da mercantilização na educação superior:
- I- Políticas de desoneração do Estado (promovem o setor privado e privatizações de IEES)
- II- Políticas de Internacionalização do ES (marcadores de qualidade importados para qualificação do docente de LI)

Força bilateral

- III- Políticas extensionistas
- III.1 Mercadologização (por prestação de serviços)
- III.2 Educação crítica (por iniciativas de socialização do conhecimento)

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | |
|--|---|--|
| <p>difundida a ideia de que o conhecimento vem do norte para o sul do globo, não é? De que o norte precisa ser solidário ao sul. Essa é a ideia difundida. E, da mesma forma, os sistemas de marcadores de qualidade, que são sistemas de avaliação de desenvolvimento, de conhecimento também são desenvolvidos no norte e "oferecidos", vendidos, não é? Do norte para o sul. No próprio âmbito de formação de professores, nós temos aquele TKT (Teaching Knowledge Test). Você paga para um preparatório, depois paga para se submeter ao teste... não é? E de onde vem? Quem difunde ou vende essa ideia como um pacote pronto que vai "garantir" uma formação de boa qualidade? As grandes editoras, dos Estados Unidos e Inglaterra.</p> <p>EMMA: O TOEFL</p> <p>DELLA: O TOEFL (Teste of English as a Foreign Language), que é americano. Compra-se pronto para aplicar, como fez nosso país para avaliar o inglês de quem se candidatasse ao Ciência Sem Fronteiras. Ou você paga pra se submeter, como algumas escolas de idiomas no Brasil compram o direito de aplicar.</p> <p>(...)</p> <p>Então, não parece haver muita credibilidade, mesmo de nossa parte, brasileiros, como autoridades ao avaliar nossa língua inglesa, precisam do sistema nativo de avaliação ou do próprio nativo como avaliador para ter maior reconhecimento. Bom, então retomando, a questão da internacionalização das universidades, há esse direcionamento de conhecimento e avaliação do conhecimento, do norte ao sul. Ao lado da globalização e da internacionalização do ensino superior no Brasil, vem a questão da extensão universitária, parece que a extensão segue um caminho paralelo a tudo isso, não é? Eu trouxe aqui apenas alguns excertos que escrevi com base no que li, depois talvez vocês possam dizer para mim com outros olhares.</p> <p>(...)</p> <p>sobre a extensão universitária: "No quadro dos caminhos de reforma do ensino superior criados pelas universidades brasileiras, vale ressaltar o movimento da extensão universitária. Em tese, extensão consiste na vertente da universidade que se volta à sociedade, que estabelece relação entre universidade e sociedade, complementando assim o que no Brasil é entendido como tripé – é indissociável, eu propus, também em tese – [...] sobre o qual se funda a concepção de universidade". Então ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>(...)</p> <p>"Os diferentes sentidos assumidos pela extensão –já concluindo – ao longo da história vão do assistencialismo até a concepção freiniana". Então são as duas concepções que nortearam a extensão no país. "Mais atual como ação emancipatória e transformação.</p> <p>(...)</p> <p>Por outro lado, a concepção que também ganhou evidência nas últimas décadas é a extensão sobre forma de prestação de serviços. Então, essa concepção abrange, por exemplo, setores de pesquisa e produção de produtos novos ou outros serviços que a universidade possa estar desenvolvendo em troca de recursos financeiros e materiais. Críticas são direcionadas a essa ação extensionista, sobretudo por se contrapor à visão emancipatória. O que fica evidente sobre o percurso da extensão no Brasil é que as diferentes concepções de extensão, apesar da força da ideologia emancipatória a partir dos anos oitenta, incidem na educação superior com a intensidade de políticas e se colocam em disputa junto à lógica hegemônica existente na universidade, sobretudo da pesquisa. Essa força traz à pauta das universidades discussões e dúvidas sobre as formas de pôr em prática, nos termos arrolados pela lei, e abre possibilidade de reinterpretções, ressignificações, diferentes formas de realizações."</p> <p>(...)</p> | <p>a) educação mercadológica e tecnicista</p> <p>b) educação crítica (de resistência)</p> | |
|--|---|--|

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | |
|---|--|---|---|
| Entendemos que o projeto de formação de professores parece sobressair-se em termos de proposta curricular, tendo como implícitas e (imbricadas) ações de ensino, pesquisa e extensão, e deixando em aberto como imprevisível em inimagináveis possibilidades, o currículo extensionista para a formação de professores de línguas". (DELLA, L. 1931-2114) | | | |
| <p>DELLA: [...] Na verdade eu quis sintetizar pontos em que a gente mais...</p> <p>CORA: Discutiu durante as reuniões, não é?</p> <p>DELLA: Discutiu, comentou... É. E trazer um pouquinho da história. [...] Não sei se vocês já conheciam ou já leram a respeito.</p> <p>FAYE: Eu conhecia alguns autores.</p> <p>DELLA: [...] Então a ideia era trazer isso aí para a gente talvez pensar alguma coisa com relação à extensão, com relação ao nosso currículo. Porque ao mesmo tempo em que nós recebemos os direcionamentos para curricularizar a extensão, para ampliar a carga horária e tudo mais, nós temos essa pressão assim: "Tá, vamos fazer parceria com as escolas". Só que, assim, a universidade está ficando sem recurso, por uma questão desencadeada em âmbito internacional. Então essa questão da extensão [...] pode ir para os dois lados. Eu preciso da extensão para arrecadar recursos para manter a universidade, mas ao mesmo tempo eu preciso estar em contato com a sociedade porque é responsabilidade social da universidade. E eu não posso cobrar por isso de quem não pode pagar, não é? Então é esse impasse. É um impasse que talvez a gente não vá sentir nessa reestruturação curricular nesse momento, em específico. Isso é um posicionamento meu, mas que, em minha opinião, são questões ideológicas que, acho, a gente precisa ter em mente, os alunos precisam conhecer, se posicionar a respeito. [...]</p> <p>(L. 1930-2140)</p> | Políticas e ideologia | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O papel da extensão na universidade ou na instituição; - Curricularização da extensão. | <p>Comentado [a21]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de reflexão coletiva para aprofundamento do conceito de extensão para o curso (no processo de curricularização da extensão) |
| <p>FAYE: [...] No evento em que eu estive semana passada, 35º SEURS (Trigésimo Quinto Seminário de Extensão Universitária da Região Sul), [...] a internacionalização das universidades e a questão da curricularização da extensão foi bastante falada em palestras, mesas redondas. (...) E aí me chamou a atenção, tanto minha como a do [nome de pessoa omitido], um professor do Uruguai, que aí ele faz uma... e achei que assim de uma forma até irônica e brincalhona, mas assim, fazendo críticas a esse processo que algumas universidades públicas vêm passando. Ele é professor do Uruguai, mas ele trabalha em uma universidade, acredito que em São Paulo. Ele falava até um "portunhol", enfim... (...) Nós achamos bem interessante, sabe? A questão do diálogo com a sociedade. Ele falou muito em relação a isso. Que a universidade precisa dialogar com a sociedade e não ficar só como produtora e reprodutora de conhecimento, do nosso papel na sociedade enquanto professor. Falou até da própria pedagogia do professor em sala de aula – {por estarem} sempre com os mesmos slides, sempre reproduzindo a mesma aula – tanto como trazer a comunidade para a sala de aula, como trazer a sociedade para a sala de aula. E eu achei bem interessante. Eu acho que tem a ver com o que você comentou de romper limites entre sociedade e universidade. E, assim, foi o mais aplaudido. Foi aplaudido de pé. (L. 2148-2176)</p> | Políticas de extensão: sugerem diálogo com a sociedade | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de interação entre sala de aula e comunidade ou sociedade. | <p>Comentado [a22]:</p> <p>Políticas de extensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidade – Sociedade em diálogo (vs. Universidade produtora e reprodutora do conhecimento) - Sala de aula – Sociedade em diálogo (vs. pedagogia estagnada) |
| FAYE: Porque os outros (vieram) apresentar os projetos que a universidade faz com a sociedade. Isso todo mundo já tem, a gente queria alguma coisa a mais, um conhecimento a mais. E aí ele trouxe essa leitura. (L. 2216-2218) | Expressa necessidade de busca por inovação no entendimento de Extensão | <p>Sugiro acrescentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relevância do conhecimento para projetos na universidade. | <p>Comentado [a23]:</p> <p>Necessidade de avanço na concepção de Extensão e Projeto Extensionista ("um conhecimento a mais")</p> |

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>CORA: Por um outro lado, a gente está fazendo o caminho inverso. Valoriza-se muito a pesquisa. "Não, então agora é hora de valorizar a extensão". E aí é um formulário diferente, se você quiser fazer um projeto de ensino, é outro diferente se você for fazer a pesquisa e outro diferente se você for fazer a extensão. Aí se fala da indissociabilidade. Então para mim... EMMA: Está separado. CORA: <u>Gente</u>, o que é isso? Eu acho que [...] não poderia haver pesquisa sem extensão, extensão sem pesquisa e que leve ao ensino de algo. [...] Agora, então, nós vamos sair da pesquisa e aí vai ser só extensão (que tem valor)? Não estou compreendendo isso. Eu acho que isso tinha que trabalhar junto. FAYE: Tudo junto. CORA: Mas, como eu falei, e como você [Della] mesmo colocou, nós [...] temos a forma como nós somos avaliados. Ou nós nos inserimos naquele padrão ali ou você não vai ser valorizado. Então é difícil, não é? É difícil, difícil. Então eu acho assim que [...] esse pedestal agora da extensão também não devia haver como houve o da pesquisa. Eu acho que a coisa tem que caminhar junto. Enfim... (L.2184-2198)</p> | <p>Extensão – esvaziamento conceitual</p> <p>Crítica a políticas mandatórias</p> <p>Defesa da relação Pesquisa-Extensão</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Valorização da extensão; - Necessidade maior interação no tripé ensino, pesquisa e extensão; - O papel da avaliação na instituição.</p> | <p>Comentado [a24]: Necessidade de avanço na concepção de Extensão e Projeto Extensionista</p> <p>Necessidade maior interação no tripé ensino, pesquisa e extensão (Necessidade de suporte avaliativo institucional que valorize tal interação)</p> |
| <p>EMMA: É, e tem agora (projetos de pesquisa querendo sair) para virar extensão e aí acham que é só "ah, vamos lá a tal lugar que vai virar extensão", sem fazer pesquisa, sem... DELLA: É isso que eu falo. EMMA: Que benefício seu projeto vai ter para esse contexto, que você está querendo ir lá (até a) comunidade, não é? "Não, não, só vamos lá". Mas como assim? É aqui dentro da universidade, então... DELLA: E como se a extensão não tivesse a pesquisa implicada (<u>inint</u>). FAYE: <u>Sim, Sim</u>. Ela também é produtora de conhecimento, não tem como... DELLA: Na verdade não seria um embate entre pesquisa e extensão, seria um alinhamento, não é? FAYE: <u>É, Sim</u>. CORA: É, eu acho que a questão da pesquisa, dos projetos que são dedicados (somente) à pesquisa, é que muitas vezes o conhecimento gerado dessa pesquisa não chega... FAYE: À comunidade. CORA: À comunidade, à sociedade. FAYE: É. CORA: Então eu acredito que a gente devia pensar em mecanismos que transformassem aquele conhecimento, não diria traduzível, mas... para que a população fosse apta a se beneficiar daquele conhecimento. (L. 2235-2253)</p> | <p>Defesa da indissociabilidade</p> <p>Extensão-Conhecimento-Sociedade</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Relevância de relação ou maior interação entre pesquisa e extensão.</p> | <p>Comentado [a25]: Defesa da indissociabilidade (por maior interação entre pesquisa e extensão)</p> |
| <p>[2ª questão problematizada por Della: Ênfase das políticas nas horas de prática docente para os cursos de licenciatura]</p> <p>DELLA: Essa professora desenvolve estudos, ela é da Universidade de Pelotas e o nome da pesquisa dela é "Políticas Curriculares e Profissionalização: Saberes da Prática na Formação Inicial de Professores". [...] a autora apresenta os pontos positivos e negativos das normas oficiais. Então ela vai dizer "as normativas oficiais deixaram suas marcas nos currículos pela ampliação geral do tempo dedicado aos estudos pedagógicos na carga horário total dos cursos" – que é a prática como componente curricular, o estágio supervisionado, que aumentou para quatrocentas horas, ela fala de todas essas questões – "pela redução de conteúdos relacionados a ciências básicas da educação em favor da inclusão de mais prática. Nesse sentido a legislação alcançou certo êxito na medida em que instituiu pelos saberes da formação profissional" [...] o que ela chama de "reco da teoria" "quando analisa fenômeno semelhante na pesquisa educacional com fortes implicações epistemológicas, éticas, políticas para o campo. Então considerando essas evidências e ressaltando particularidade que sempre caracteriza a metodologia do estudo de caso", que ela fez o estudo de caso nas universidades, "é que talvez devamos manter certa desconfiança diante das euforias em torno do valor da prática como saber por</p> | <p>Resistência à demasiada ênfase na prática docente</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Necessidade de equilíbrio entre saberes da prática e da teoria.</p> | <p>Comentado [a26]: Necessidade de reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes da prática e da teoria</p> |

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | |
|--|--|--|
| <p>excelência para a constituição da competência docente. Então a marcha desse axioma no campo das práticas oficiais para a formação de professores parece vir acompanhada da precarização, da desintelectualização do trabalho docente." Então é essa ressalva. (L. 2273-2299)</p> | | |
| <p>FAYE: Eu queria perguntar para você se você chegou a ver um documento, que lançou [...] acho que foi em dois mil e onze (2011) a referência do bom professor, referencial... que diz como ser um bom professor. DELLA: Ah, eu não li. FAYE: E aí eles foram atrás de... CORA: Referências, não é? FAYE: É. Índices de países como o Chile, [...] Japão, Austrália. Para saber dos documentos [...] oficiais [...] para as diretrizes de formação de professor e o que esse documento ditava como seria bom professor. Aí eu escrevi um artigo que está para sair agora num capítulo, num livro. [...] eu acho que vem ao encontro do que você fala ali, que é a política das competências, não é? Então, assim, é o professor como executor de tarefas [...] prescritas que vêm de cima para baixo, então o professor [...] não teria, de acordo com esse documento, preocupação com as condições subjetivas, a sua formação teórica, ética, profissional. Então ele tem só que cumprir tarefas... DELLA: Executar. FAYE: Que é a institucionalização das competências, então a política das competências. Que aí eu usei uma autora, a Machado, que [nome de pessoa omitido] trabalhou numa disciplina de políticas públicas. Foi na disciplina dela que eu elaborei esse texto e vou publicar agora. EMMA: É, que a gente fez junto, que eu estava no final. FAYE: É. Minha colega. E aí eu coloco assim: "O exame nacional do bom...", e aí eu coloco entre aspas, do "bom professor", porque depois já se cogitou... "Ah, então [...] vai ter um exame nacional do bom professor? É isso?" Porque esse documento estava propondo isso, que se fizesse um exame, acho que após a graduação. EMMA: Tipo uma OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) (inint.). FAYE: [...] O profissional passaria por um exame nacional para ver [...] se ele tem competências ou não para ser um bom professor. Aí eu critico lá. Então é uma reflexão crítica sobre o exame nacional do "bom professor". CORA: Gente, que absurdo. FAYE: Então (inint.) com a turma do quarto ano aí, eu frisei lá as competências e o pessoal: "nossa, mas o professor tem que ter um manual". "O professor ideal, não existe isso". (risos) E o documento vem até o site para todo mundo consultar, como uma inovação na formação de professores (no Brasil). Aí eu questioneei que inovação é essa. (L. 2300-2340)</p> | <p>Idem Ideologia tecnicista – Prática não-reflexiva Crítica a modelos (não-inovação)</p> | <p>Sugiro acrescentar: - O papel ou função do professor.</p> |
| <p>DELLA: [...] Até eu estava pensando, eu estava fazendo leituras [...] sobre currículo dentro da área de Second Language Acquisition e encontrei muita coisa assim de... quer dizer, eu encontro muito termo assim "curriculum design", os módulos, "teacher training", "instruction" ... Então me parece que, assim, se a gente está lendo a literatura da educação (em currículo), parece-me é mais reflexivo, mais basilar ou filosófico... FAYE: Ah, sim. É. DELLA: E aí você vai para Second Language Acquisition, parece mais técnico... FAYE: Tudo muito pragmático. DELLA: É, você tem que pegar aquilo pronto e aplicar. FAYE: Isso. E aplicar. Você não cria. DELLA: É. FAYE: Você simplesmente executa. DELLA: Não é muito... parecem regras para seguir, não é? FAYE: Sim.</p> | <p>Idem Particularmente em ELT (Currículo)</p> | <p>Sugiro acrescentar: - Aquisição de segunda língua na licenciatura.</p> |

Comentado [a27]:
 Responde também à PQ3

· Necessidade de reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes da prática e da teoria

- I- Atitude crítica ao papel do professor atrelado a modelos/padrões
- II- Atitude crítica à prática docente não-reflexiva

Comentado [a28]:
 Responde também à PQ3

· Necessidade de reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes da prática e da teoria

- III- Atitude crítica em relação a teorias (aplicacionistas) de Aquisição de Segunda Língua
 - a. Supervalorização de métodos e técnicas (importados)
 - b. Oferta de materiais didáticos (importados)

2) QUE RELAÇÕES HÁ ENTRE AS EXPECTATIVAS DAS PARTICIPANTES E OS DIRECIONAMENTOS TRAZIDOS POR POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO?

| | | |
|---|--|--|
| <p>FAYE: É que a educação, as teorias pedagógicas, o pensamento filosófico educacional vai pensar o que embasa tudo isso, o que está por trás de tudo isso. E eu vejo que [...] as licenciaturas de uma forma geral ficam nessas políticas das competências mesmo.</p> <p>DELLA: É.</p> <p>FAYE: Não é? Elaborar plano, [...] fazer planejamento, [...] não pensa no que está norteando. Pelo menos na Pedagogia se fala isso. Eu já dei aula na Pedagogia, por isso que eu falo.</p> <p>EMMA: Ainda mais no caso de Second Language Aquisition, porque é o que vem do norte (para o) sul [referindo-se aos excertos lidos por Della no início].</p> <p>FAYE: Ah, sim.</p> <p>DELLA: Do norte para o sul, exatamente.</p> <p>EMMA: Então não vai... é muito diferente, não é?</p> <p>FAYE: Uhum. Até quando... você veja, na Pedagogia, na educação, você não fala "modelos de formação de professores". Não existem "modelos". Existe tendência, teorias, ideias, mas modelo de formação de professor não existe. E isso eu sei [...] que vem de Second Language Aquisition theories.</p> <p>EMMA: É muito comum na nossa área. (L. 2341-2371)</p> | | |
|---|--|--|

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| CORA Linhas | Excertos | Codificação | Comentários/ Sugestões | | |
|----------------|--|--|---------------------------|--|-----|
| | | | IC1 | IC2 | IC3 |
| 2-5 | [A]o fazer uma retrospectiva de todas as atividades formativas ao longo dos meus 25 anos de atuação como profissional da educação, percebo que a lista é extensa e não saberia dizer, ao certo, qual delas teve maior ou menor impacto na constituição de minha identidade profissional. | Constituição de identidade profissional | | | |
| 46-50 | Quanto aos pontos negativos de ambos os históricos, não consigo pontuar nenhum, pois mesmo aquilo que pode ter sido negativo num determinado momento, certamente, contribuiu para constituição de minha identidade profissional possibilitando que eu refletisse, servindo de parâmetro na tomada de decisões quanto à postura que adotaria em circunstâncias de trabalho semelhantes. | | | | |
| 5-8 | Destaco como o maior ponto positivo de minha formação acadêmico-profissional o fato de ter alicerçado minhas opções sempre no desejo de exercer o magistério e não no fato de não ter tido outra opção a não ser a licenciatura. | Motivação intrínseca | | | |
| 8-11 | Aos 14 anos, como curso secundário, já havia dado o primeiro passo de muitos que viriam após esta opção – o Magistério. E de lá para cá, percebo que minha formação acadêmico-profissional prosseguirá por tanto tempo quanto exercer minha profissão. | Formação como continuum | | | |
| 12-20 | Pontos positivos – minha experiência profissional iniciou concomitantemente com minha opção pelo Magistério, ou seja, assim que iniciei o meu curso de Magistério acompanhava como “auxiliar de ensino não remunerada” as aulas em uma escola de idiomas e, por vezes, responsabilizava-me por “substituir”, em espaços curtos de tempo, a professora regente. Além disto, era requisitada a “dar aulas particulares” de língua inglesa para adultos (Muito jovem, sentia-me imensamente gratificada pelo reconhecimento de meu trabalho nestes contextos). Adicionado a estes fatos, minha mãe também exercia o magistério no ensino básico, o que me aproximava ainda mais do cotidiano do “metier”. Minha formação acadêmica sempre ocorreu de forma paralela a minha experiência profissional. | Formação <u>no</u> agir docente | | | |
| 71-79 | Adiciono a esta concepção de ensino e aprendizagem [união entre teoria e prática] a relevância de práticas de “reflexão colaborativa/interativa” nos processos formativos, tais como advogados por Zeichner e Liston (1996), Pessoa (2003) e Gimenez (1999; 2004), pois tais práticas possibilitam que os (alunos) professores conversem entre eles sobre o seu ensino refletindo sobre as consequências de suas ações, propiciando que eles se conscientizem das possibilidades de suas práticas pedagógicas. Essa noção, portanto, amplia a noção coletiva e participativa da busca pela autonomia docente, e paralelamente, de emancipação política das propostas provenientes das novas ramificações do ensino reflexivo. | Processos formativos colaborativos/interativos | | Reflexão está inserida nesses processos? | |
| 82-87 | Enfim, defendo, tal qual Masseto [...] que o espaço acadêmico seja visto não apenas como o espaço-tempo em que se projeta o “ideal”, mas espaço de aprendizagem, que permite que se compreendam os fenômenos e desafios reais e se projetem novos modos de ação e intervenção; que reconheça na formação inicial o primeiro passo rumo à constituição profissional que se estende por toda a vida (MASETTO, 1998, p. 17). | Relação entre TEORIA (ideal) e PRÁTICA (real) | | Formação como continuum tbm | |

Comentado [a1]:
Construção de identidade profissional
- Parâmetros para atuação em diferentes contextos

Comentado [a2]:
Motivação intrínseca
- Desejo de ser professor

Comentado [a3]:
Formação como um continuum

Comentado [a4]:
Avaliar os códigos:
- Formação no agir (formação atrelada ao ensino/atuação em sala de aula)
- Formação praxeológica (formação ampla envolvendo integração E-P-Ex)

Formação no agir docente
- Formação paralela à atuação

Comentado [a5]:
Formação praxeológica
Reflexão e colaboração nos contextos formadores
Perspectiva crítico-emancipatória na formação

Comentado [a6]:
Formação praxeológica

- Relação entre TEORIA (ideal) e PRÁTICA (real)

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|-------|--|---|--|---|-----------------------|
| 31-45 | A pós-graduação fez com que compreendesse melhor o papel do professor em cada um destes contextos e a importância do profissional "professor" no processo de desenvolvimento dos alunos e da sociedade em geral. Mas como pessoa inquieta que sou, quis alçar voos mais longos e depois de atuar por cerca de cinco anos em escolas públicas em nível fundamental e médio, prestei concurso na Universidade Pública, foco desta pesquisa, na qual tenho atuado há 20 anos. Aqui também o contexto enriqueceu minha experiência - assumi aulas de inglês em cursos de Administração e tive que "aprender a ensinar" um novo público novamente. Depois vieram os cursos de Secretariado Executivo e Turismo e com eles minha nova busca por conhecimento – paralelo a estas experiências engajei-me em curso de Mestrado. Recentemente mais uma nova experiência de atuação - agora no curso de Licenciatura única em Língua Inglesa. E claro, com esta nova experiência uma nova necessidade em buscar novos conhecimentos – veio então meu doutorado em Estudos da Linguagem. Como comentei anteriormente, minha formação acadêmico-profissional tem que ser constantemente renovada pois sinto que cada experiência/contexto profissional exige que novos conhecimentos sejam construídos e produzidos. | Formação teórica proveniente de necessidades da prática profissional ou/e (?) Autonomia formadora/ Motivação praxeológica ¹ | | Ambos são válidos | |
| 58-64 | Tal qual Ghedin, Almeida e Leite (2008), defendo uma concepção de ensino e aprendizagem que envolva o imbricamento de dois itens essenciais – a teoria e a prática - desencadeada pelo processo de pesquisa na busca por soluções de problemas encontrados nos processos de ensino/aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, defendo uma concepção de formação reflexiva que vai para além da idealizada por Schön, ou seja, uma formação que tenha por objetivo "formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações e confrontar a teoria com a realidade da prática. | Autonomia formadora/ Motivação praxeológica | | - OK, mas para ela isso faz parte de um profissional reflexivo. - Considerar conceito de pesquisa tbm? | Professor pesquisador |
| 21-31 | Quando iniciei o curso de Licenciatura em Letras, iniciei também a docência em escola de idiomas. Ao concluir minha Licenciatura em Letras, além de lecionar em escolas de idiomas para um público de 05 a 60 anos, passei a lecionar também em escolas particulares não somente no ensino de língua inglesa, mas também de Língua Materna e Literatura Brasileira. [...] Estas opções enriqueceram mais ainda minha formação acadêmica e minha experiência profissional – agora além do contexto de escolas de idiomas, de escolas particulares também conhecia o das escolas públicas. | Formação com atuação em variados contextos Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial | | | |

Comentado [a7]:
Formação praxeológica

Formação teórica impulsionada pela prática profissional - Motivação praxeológica¹

Comentado [a8]:
Formação praxeológica

Professor pesquisador no e pelo agir docente

Comentado [a9]:
Formação no agir
Atuação em contextos educacionais variados

¹ Motivação intrínseca – quando o participante se refere explicitamente ao "gostar de" ou "sentir prazer em".

Motivação praxeológica – quando a referência expressa busca por conhecimento pelo desafio posto no contexto de formação.

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------|--|--|--|---|--|
| 25-28 | Ao perceber que o trabalho em escola de idiomas, embora tenha contribuído imensamente na minha proficiência linguística, de certa forma, impedia a minha ascensão na carreira do magistério, pois os horários de trabalho impossibilitavam que eu cursasse uma pós-graduação, optei por desligar-me, prosseguir meus estudos e prestar concurso público. | Escola de idiomas vs. Formação continuada Ou (?) Escola de idiomas vs. Progressão Profissional | | Formação continuada / Progressão Profissional | |
| 51-57 | Defendo a concepção de linguagem estabelecida pelos professores de Letras de nossa Universidade (Unespar- Campus de Apucarana) que, por sua vez, pauta-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Ou seja, concebemos que [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monolítica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (BAKHTIN, 2010, p. 127). | Identidade com a Instituição Coloca-se como parte de um conjunto (uso da 3ª pessoa pl.) | | Concepção lgg como prática social | |
| 88-99 | O currículo é um dispositivo disciplinar que organiza o tempo tanto dos professores como dos alunos. Tal dispositivo disciplinar é resultado de escolhas realizadas a luz de uma série de questões ontológicas e epistemológicas que envolvem, entre outros aspectos, analisar o como, o para que e o porquê formar nossos alunos. Para tanto, necessitamos ter claro quem são os nossos estudantes, qual o perfil deles, qual a relevância e o porquê priorizar determinadas conhecimentos em detrimento de outros em seu processo de formação inicial. Ao se chegar a um consenso, estas decisões/prescrições devem nortear nosso trabalho enquanto educadores/formadores e devem ser reavaliadas pelo coletivo constantemente para que se escolham novos caminhos mediante as dificuldades que se apresentarem nas realizações/execução destas prescrições. Desta forma, entendo que o currículo se constituiu enquanto um "amplo e complexo conjunto de prescrições e realizações" (CORRÊA; GUIRAUD, 2009) alicerçado em nossos posicionamentos políticos. | Responsabilização dos formadores (via trabalho em conjunto) | | Responsabilidade | Currículo com o processo |
| 182-185 | [C]onsidero que [...] todo o corpo docente, ao ministrar suas respectivas disciplinas ao longo de todo o processo de formação inicial, deve estar engajado em propiciar atividades que possam levar os alunos-professores a estabelecerem relações entre a teoria e a prática. | idem | | idem | Relação teórico-prática |
| 217-220 | Passamos recentemente pelo reconhecimento de nosso curso e temos consciência que devemos propor alterações nesta configuração, no entanto, ainda estamos em fase de amadurecimento coletivo quanto às nossas concepções de currículo para que possamos propor tais adequações. | idem | | idem | Visão de currículo para reestruturação |

Comentado [a10]:
Formação no agir:

Necessidade da Formação continuada / Progressão Profissional

Escolas de idiomas como ambientes coformadores

- Melhor desempenho no idioma
- Estímulo à formação inicial
- Empecilho à formação continuada e ascensão profissional

Comentado [a11]:

Formação praxeológica

Concepção de linguagem como prática social.

(Participante se coloca como parte de um conjunto - uso da 3ª pessoa pl.)

Comentado [a12]:

Formação praxeológica

Ação conjunta de formadores:

- Implementação e (re)construção curricular (Dentro ou fora de sala de aula)

Comentado [a13]:

Formação praxeológica

Ação conjunta de formadores:

- Construção de relações teórico-práticas (com os alunos)


Comentado [a14]:

Formação praxeológica

Ação conjunta de formadores:

- Construção de sua visão de currículo para reestruturação

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|--|
| 100-107 | Como docente e coordenadora de curso, procuro propiciar o maior engajamento possível entre o corpo docente para que as decisões a serem tomadas sejam sempre conjuntas e em prol da melhoria do processo de formação inicial de nossos alunos. As relações entre a coordenação e a direção de centro também são bastante favoráveis no que diz respeito à luta por melhores condições de trabalho. Assim, avalio que tanto no que se refere às relações estabelecidas entre os membros que compõem nosso colegiado quanto às relações com a direção de centro, estamos tendo resultados positivos | Responsabilização da estrutura hierárquica da IEES pela formação | | Responsabilização de | Coletivo forte e engajado |
| 124-132 | Entendo que a LDB/1996 possibilitou a flexibilização para que cada instituição formadora construísse projetos inovadores e próprios, integrando os princípios/eixos articuladores nelas mencionados. Ainda no âmbito dos aspectos legais, pontuo um outro aspecto que considero como positivo na qualidade do processo de formação inicial em cursos de Letras, qual seja - após a reforma nos cursos de licenciatura e o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares (Lei nº 9.394/96; CNE/CES nº 18/2002), instaurou-se controvérsia em torno da questão da dupla habilitação nos cursos de Letras (BOMFIM, 2008, p. 48) resultando na proposição de cursos com habilitação única. | Responsabilização política | | | Políticas para flexibilização dos currículos |
| 107-115 | [H]á dificuldades que extrapolam nossos limites "de ação" e "de poder", tal qual aquele de prover aos nossos estudantes um corpo docente efetivo para "realizar" aquilo que se "estabelece" em nosso currículo ou aquilo que gostaríamos de estabelecer; disponibilizar verbas para que haja, por exemplo um espaço apropriado e melhor equipado para laboratório de prática de ensino assim como um acervo bibliográfico que contribua para desenvolvimento de nossos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão; fornecer auxílio financeiro (bolsas) aos estudantes trabalhadores para que eles possam se dedicar ao desenvolvimento desses projetos ou ainda para que possam, ao menos, não desistir do curso por questões financeiras, finalizando sua graduação. | Responsabilização de outros setores sociais pela formação | | Que outros setores? Vejo mais como restrição para a formação | (falta de) condições objetivas para a formação |
| 118-120 (...) 141-142 |  | As imagens escolhidas por CORA expressam predominantemente a questão da colaboração e do trabalho em conjunto | | | |
| DELLA Linhas | Excertos | Codificação | | | |
| DELLA, 394-400 | [M]inhas decisões e ações nem sempre me garantem esse poder de ação sobre os alunos, quer dizer, nem sempre sou bem-sucedida em meu agir pedagógico. E essa percepção me move a buscar refletir e reorganizar minha prática frequentemente. Sinto como se meu poder de ação de formação, no momento, estivesse limitado pelo distanciamento universidade-escola e por minhas dificuldades em me libertar do modelo tradicional no qual fui formada, repleto de dicotomias. Nesse | Formação como continuum | | | Ações pedagógicas |

Comentado [a15]:
Ação da estrutura hierárquica da IEES:
- Coletivo forte
- Engajamento

Comentado [a16]:
Ação governamental/das políticas educacionais:
- Flexibilização curricular

Comentado [a17]:
Ação governamental:
- Provisão de condições objetivas para a formação

Comentado [a18]:
Perfil da participante:
Colaboração e trabalho conjunto

Comentado [a19]:
Formação praxeológica

Ação do formador:
- Frequente reflexão e revisão de valores
(agir pedagógico reproduzidor vs. Agir pedagógico inovador)

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | reprodutoras vs. inovadoras |
|---------|--|--|---|---|-----------------------------|
| | sentido, apesar do meu empenho, entendo minhas ações pedagógicas, ainda, mais como reprodutoras que inovadoras. | | | | |
| 248-253 | Optei por desenvolver meu TCC em Literatura Anglo-americana porque o professor oferecia maior quantidade de leituras em língua inglesa; tanto os textos teóricos como as obras literárias que analisei, eram originalmente em inglês. Aprendi a língua inglesa predominantemente em instituto de idiomas. Mas foi quando comecei a dar aulas, 2 anos antes de me formar, que desenvolvi minha fluência na oralidade, creio que pela oportunidade e necessidade (por causa do ensino) de prática oral clara e compreensível. | Motivação intrínseca | A necessidade me confundiu, mas ela optou de toda forma | A necessidade não seria mais praxeológica? | |
| 253-256 | Gosto muito da pronúncia da língua inglesa. Costumava ouvir e cantarolar músicas em inglês; memorizava as letras, ouvia e repetia incansavelmente. Creio que esse hábito teve impacto positivo sobre meu desempenho na pronúncia e habilidade auditiva da língua inglesa. | Idem | | | |
| 296-302 | De 2005 até o presente, portanto, 11 anos, construí minha experiência profissional no ensino superior. Ao longo desses anos, tenho atuado como professora no curso de Letras e contribuí na formação de professores de língua inglesa. Aparentemente, cheguei onde queria, um ciclo se encerra. Entretanto, novos desafios começam a me instigar, sobretudo quando me dou conta de que estou no contexto de formação de professores, cujo eixo norteador é preparar acadêmicos e acadêmicas para atuar em um contexto profissional, no qual nunca atuei e, o qual condicionei-me a encarar com negativismo e desesperança. | Autonomia formadora/ Motivação praxeológica | | | |
| 244-248 | Minha graduação foi em Letras, habilitação dupla: Português e Inglês. Apesar de ter tido bons professores, achei que o enfoque na formação em língua inglesa - minha área de interesse - foi fraco, especialmente em termos de ensino/aprendizagem, estágio e experiências de formação mais efetivas com o ensino de inglês na rede pública. | Formação <u>no</u> agir docente | | Entendo que ela se refere a uma formação deficitária com relação a isso | (Carência) |
| 256-259 | Após a pouca experiência oportunizada pelo estágio na graduação, decidi que não trabalharia na Educação Básica, sobretudo a pública, por causa das condições ruins de trabalho e da crescente indisciplina. Embora o faria se ficasse sem opções. | Formação <u>no</u> agir docente (Ed. Básica) | | Idem | Opção para atuar |

Comentado [a20]:
Formação no agir (social e docente)

Motivação intrínseca (desempenho no idioma)

Motivação prática/social (desempenho oral no idioma)

Comentado [a21]:

Motivação intrínseca (desempenho no idioma)

Comentado [a22]:

Formação praxeológica

Ação do Formador:

- Reflexão e revisão de valores e objetivos

Comentado [a23]:

As observações dos IC2 e IC3: O que é necessário à formação?

- (ao apontar carência em sua própria formação docente, a participante deixa implícita sua visão sobre a necessidade da Formação no agir)

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | ção profis sio nal |
|---------|---|---|------------------------------------|--|-----------------------------|
| 262-272 | [C]ursei especialização em língua inglesa e desenvolvi minha monografia com enfoque em leitura em língua inglesa, habilidade linguística com a qual mais me familiarizo. Analisei a proposta de ensino de leitura em língua inglesa em documentos oficiais. Nesta fase de minha formação não aprofundei muito meus conhecimentos em prática de ensino, a não ser em relação aos métodos privilegiados nas escolas de idiomas nas quais eu lecionava. Na especialização, aprofundei meus conhecimentos em procedimentos científicos de leitura e interpretação teórica e documental para atender a objetivos de pesquisa preestabelecidos por meu orientador. Busquei minha formação de mestre em Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) na UFSC, em especial, por ser o único programa no Brasil ofertado inteiramente em inglês, desde seleção até redação do trabalho final e defesa. A experiência me proporcionou grande desenvolvimento em meu desempenho oral e escrito do inglês acadêmico; bem como aprofundou conhecimentos em metodologia de pesquisa e em aspectos teóricos da Linguística Aplicada. | <p>Formação sobre o agir docente (Pós-graduação)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa (saber teórico) - Desenvolvimento linguístico <p>Formação no agir docente (escolas de idiomas)</p> <p>Neste excerto, a participante explicitamente valoriza ambos: a formação sobre (o que parece ser a pesquisa não-participante) e a formação no (parece referir-se ao agir docente reflexivo em sala de aula, mas não, necessariamente, o pesquisador-participante, ou a pesquisa-ação). Parece valorizar a teoria e a prática separadamente.</p> | OK | <p>1- Pode ser englobado no anterior</p> <p>2- Motivação intrínseca</p> <p>3- De novo, falta prática em outros contextos</p> | |
| | | | | Experiências docentes da participante são mais voltadas para a pesquisa | |
| 275-280 | No início de minha carreira, por tomar como verdade que o ensino superior é o lugar da pesquisa, e por ser a atuação no ensino superior o meu objetivo maior como profissional, pouco valor atribuí à experiência na Educação Básica e nunca a busquei. Na graduação, não aprendi a valorizar tal experiência; muito pelo contrário. Prefiro buscar os ambientes de trabalho que me pareciam mais controlados, seguros e com maior exigência de qualidade de ensino/aprendizagem do inglês: os institutos de idiomas. | <p>Formação sobre o agir docente (Pós-graduação)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Pesquisa (saber teórico) 2- Desenvolvimento linguístico | 2- não vejo esse código no excerto | | |

Comentado [a24]:
O que é necessário?

Ação governamental
- Melhores condições de trabalho na Ed. Básica

Comentado [a25]:

Formação no agir

-Motivação intrínseca (desempenho no idioma)
-Escolas de idiomas como ambientes coformadores (separado da pesquisa)
-Pesquisa sobre o agir docente (separado da prática)

Comentado [a26]:

(Este excerto em relação ao próximo) Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento

- Formação inicial: Negação/Desvalorização da Educação Básica
- Formação inicial: Pesquisa desvinculada do agir docente
- Formação inicial: Busca por segurança (escolas de idiomas)

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------|--|--|--|---|---|
| | | 3 Formação <u>no</u> agir docente (Ed. Básica e escolas de idiomas) | | 3 No caso dela não há formação na EdBásica | |
| 296-310 | De 2005 até o presente, portanto, 11 anos, construí minha experiência profissional no ensino superior. Ao longo desses anos, tenho atuado como professora no curso de Letras e contribuí na formação de professores de língua inglesa. Aparentemente, cheguei onde queria, um ciclo se encerra. Entretanto, novos desafios começam a me instigar, sobretudo quando me dou conta de que estou no contexto de formação de professores, cujo eixo norteador é preparar acadêmicos e acadêmicas para atuar em um contexto profissional, no qual nunca atuei e o qual condicionei-me a encarar com negativismo e desesperança. Além desse fato que considero um paradoxo, outro desafio seria o ensinar a ensinar: que preparação eu havia tido para de repente me encontrar envolvida nessa tarefa? Já que experiência com a Educação Básica eu não tenho, levanta em conta os métodos que aprendi a utilizar nos institutos de idioma em que atuei? Ou forma como me apropriei da realidade de alunos de classe média e alta para envolvê-los nas aulas? Talvez fosse um ponto de partida... E quanto à aprendizagem? Trabalharia o fato de que os alunos praticamente memorizam os métodos e os tipos de prova que a escola adota, mas não saem falando inglês a não ser as gírias, ou os termos e expressões de jogos eletrônicos que mais interessam a eles? | Formação <u>no</u> agir docente (Ed. Básica e escolas de idiomas) Formação como preparação para a Ed. Básica Ed. Básica como laboratório da formação inicial Escola de idiomas como laboratório da formação inicial Escola de idiomas como contexto restritivo | | Ela se refere a formação para formado (falta de experiência para desempenhar o papel de formador) | (Conflito ou desafio) na... O fato de serem perguntas formadas no agir |
| 538-541 | Quanto à realidade de atuação profissional, opto por me referir à rede pública estadual, sobretudo por entendê-la como o principal campo profissional para a formação e atuação dos futuros professores (haja vistas, ainda, o fato de institutos de idiomas não exigirem que seus professores de inglês sejam licenciados). | Idem | | | idem |
| 311-325 | Pode-se dizer que minha experiência profissional divide-se em dois grandes momentos: 1) Uma fase mais egoísta: ensinar sempre significou para mim desafio para aprimorar meus conhecimentos em língua inglesa; uma atividade que sempre me envolveu e me desafiou por lidar basicamente com relações humanas e interação social; e uma atividade que me coloca em uma situação de poder. 2) uma fase mais autoreflexiva em relação à profissional que me tornei; ainda incipiente, mas que me instiga a questionar e rever meus valores e motivações. Tenho me empenhado: - em buscar compreender a profissão do professor e seu valor que parece ter se apagado em meio às condições de trabalho difíceis e diante da crescente complexidade da realidade social dos alunos que atende; | Formação <u>no</u> agir docente (Ed. Básica) | | | Desafios e responsabilidade social |

Comentário [a27]:
[Este excerto em relação ao anterior] Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento/conflito
- Formação continuada: Resgate do valor da Educação Básica na Formação Docente
- Formação continuada: Motivação prática
- Formação continuada: Questionamentos / Reflexividade acerca do agir docente formador (Formação praxeológica)

Formação no agir docente

Comentário [a28]:
- Formação Inicial como preparação para a Ed. Básica
- Ed. Básica como ambiente coformador
- Escolas de idiomas como ambientes coformadores (contextos não-profissionais)

Formação no agir docente

Comentário [a29]:
Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento/conflito
Formação no agir docente (Ed. Básica)

- Reflexão acerca de desafios
- Construção de responsabilidade social

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------|---|--|-------------------|---|-------------------------------------|
| | - em assumir as obrigações de minha profissão e a encarar os desafios da Educação Básica como sendo inevitavelmente também os meus; - em valorizar o professor da Educação Básica e a realidade em que atua em relação direta com o professor formador e sua realidade no ensino superior, buscando meios para que essa relação ocorra de forma mais estreita. | | | | |
| 359-369 | [O] contexto de formação de professores exige enfoque metodológico, um direcionamento a aspectos teórico-metodológicos transdisciplinares, aspectos pragmáticos relacionados a políticas educacionais vigentes e fatores psicossociais, históricos, culturais e ideológicos envolvidos no ato de ensinar a língua inglesa. Acredito que esse enfoque deva ser conduzido prioritariamente com base na imersão do licenciando em contextos de prática de ensino supervisionadas/conduzidas por professores formadores (ensino superior) e professores co-formadores (professores da rede pública de ensino) que promovam desenvolvimento de autonomia e criticidade, sobretudo instigando o futuro professor a problematizar/questionar e refletir sobre essas práticas de ensino e os resultados delas, enquanto exercita a construção de suas próprias práticas; e, assim, desenvolver atitude investigativa de professor pesquisador. | 1 Formação multifocal Ed. Básica como instituição co-formadora Formação sobre o agir docente + Formação no agir docente Neste ponto há integração: sobretudo pelo uso da expressão "professor pesquisador" | | 1 Para mim necessita mais detalhamento | |
| 513-516 | Entendo que a formação distanciada da realidade escolar, sobretudo por parte do professor formador, que aborda questões teóricas ou parte de experiências não vivenciadas e não problematizadas pelos próprios acadêmicos, fica falha e abstrata. Defendo reflexão/teorização sobre ação. | Formação no agir docente | | Mais detalhamento sobre o que está incluso neste código | |
| 280-295 | Por 8 anos de minha carreira (até 2004), dei aulas nessas escolas (crianças, adolescentes, universitários e adultos). Salas de 12 alunos, no máximo, e muitas turmas vips (apenas um aluno). A experiência de ensino por meio dos métodos pré-determinados me transmitia segurança conforme ia me familiarizando com eles. A exigência de uso da língua inglesa em sala de aula com os alunos me proporcionou desenvolvimento e fluência em minhas habilidades orais do inglês. O trabalho com crianças e adolescentes me ensinou a importância de ser interativa e de buscar conhecer os alunos como um dos pressupostos que possibilita que o processo de ensino/aprendizagem aconteça. O trabalho com adultos, por diversas vezes, me fez questionar o método: que adequações poderiam ser necessárias, visto que os alunos apresentavam perfis diferentes de aprendizagem. Conceitos como o de interação professor aluno em sala de aula ou das diferenças individuais e seu impacto no ensino de línguas estrangeiras eram bagagens teóricas que me acompanhavam desde as aulas na | Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial: - a segurança dos métodos prontos - público discente diferenciado - exigência do uso da língua inglesa | Formação no agir? | Possível de adequar aos códigos que já existem | Formação no agir também? Definir... |

Comentado [a30]:

Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento

- Enfoque teórico metodológico
- Ed. Básica como ambiente coformador
- Integração Formação **no** agir docente e Formação **sobre** o agir docente (professor-pesquisador) **Formação praxeológica**

Comentado [a31]:

Formação praxeológica:

- Integração Formação **no** agir docente e Formação **sobre** o agir docente (reflexão/teorização sobre a ação)

Comentado [a32]:

Escolas de idiomas como ambientes coformadores:

- Formação metodológica inicial (necessidade de modelos **Formação no agir**
- Contato com público discente diversificado (faixa etária) **Formação no agir**
- Ponto de encontro entre teoria-prática (concretização e (re)construção de conceitos) **Formação praxeológica**

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------|--|--|--|--|-----------------------|
| | graduação, cuja relevância, entretanto, apenas senti necessidade de revisitar e vim a efetivamente compreender frente a problemas vivenciados na prática de sala de aula, em minha experiência profissional. | - oportunidade de relacionar teoria-prática | | | |
| 326-328 | Entendo que é preciso esse olhar para ajudar futuros professores a não apenas ver, mas a quererem tomar para si seus [da Ed. Básica] desafios e não apenas os encantos, muitas vezes exaltados, romantizados e alienantes, dessa profissão que cada vez atrai menos aspirantes. | Formação como responsabilizar-se pela Ed. Básica | | Responsabilidade de | |
| 501-510 | Não basta a realidade escolar que frequentaram ao longo da vida sob a perspectiva de alunos, mas, no momento da formação, entendo que precisam daquela a qual frequentarão desde então para um processo de amadurecimento, participação e, destaque, de responsabilização. Essa experiência precisaria cercar-se de conhecimentos e reflexões em políticas educacionais e funcionamento da instituição escolar, para oportunizar formação de opinião circunstanciada da realidade da escola, incitar questionamentos e problematizações sobre as práticas escolares, bem como a realidade social da comunidade que a escola atende. Entendo que esse caminho possibilitaria compreender melhor possibilidades de ação e limites do contexto escolar público. | Idem | | Também: formação para conhecer os elementos do métier; ou desafios | |
| 486-496 | Entretanto, muito está ao nosso alcance, por exemplo: - o comprometimento pessoal com a formação; - o exercício de criticidade e de criatividade ao implementar no curso direcionamentos advindos de prescrições políticas; [...] - a busca por conhecimento mais aprofundado das realidades e desafios das escolas públicas em nossa região; - aprimoramento de nosso olhar crítico sobre a profissão docente, sobre o docente de língua inglesa e sobre a língua inglesa propriamente (seu arcabouço sócio histórico cultural, sua hegemonia política e econômica etc.). | Valorização da relação Global-Local | | - Do que especificamente? - Também, papel do formador | Ok e responsabilidade |
| 545-549 | Conheci 6 delas [escolas locais], em especial, por meio de professores de inglês que intermediaram trabalhos com Estágio Supervisionado ou que trabalharam comigo no Pibid de inglês. Foi um tempo curto (2014 e 2015) e certamente insuficiente para descrever com maior propriedade sobre as realidades particulares dessas escolas e suas problemáticas específicas. Ainda tenho um longo percurso nesse sentido. | Idem | | Saber de contexto | |
| 330-337 | Ao me envolver com a implantação de um curso de Letras Inglês, ser a primeira coordenadora e, agora, ver formar-se a primeira turma; e envolver-me com o primeiro processo de reestruturação curricular que se instaura, oportunizou-me maior experiência com as políticas educacionais e de cursos de formação e com questões de currículo. Vislumbro uma brecha para agir no sentido, por exemplo, de ampliar a carga horária de prática no curso de formação e oportunizar mais | Participação político-organizacional do formador | | Também, formação como mais | |

Comentado [a33]:
Ação do formador com alunos
- Resgate do valor da Educação Básica na Formação Docente

Comentado [a34]:
Ação do formador com alunos

- Estimulo ao amadurecimento e à responsabilização pela profissão
- Desenvolvimento de pensamento crítico
- Valorização da realidade escolar local

Comentado [a35]:
Ação do formador

- Valorização da relação global-local à docência (ao implementar políticas, ao apropriar-se da realidade escolar local, conhecimento sócio-histórico-cultural do inglês)

Comentado [a36]:
Ação do formador

- Conhecimento da realidade escolar local

Comentado [a37]:
Ação do formador

- Na e com base na participação político-organizacional

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | integração teórico-prática |
|---------|--|--|--|---|
| | efetivamente construção de relações teórico-práticas aos futuros professores; ou advogar por um currículo de formação que privilegie experiências mais efetivas nas realidades de ensino/aprendizagem. | | | |
| 401-409 | Em meu agir institucional, ter participado na elaboração do projeto pedagógico do curso de Letras Inglês e de o ter coordenado em seus primeiros 3 anos de funcionamento, além do enriquecimento profissional por estar em uma posição que me proporcionou uma ótica do ambiente de formação sob a perspectiva sistêmica e organizacional do curso, aproximou-me das decisões e ações de planejamento e institucionalização da estrutura organizacional da universidade (que também iniciava suas ações de organização internas, por estar em seus primeiros anos "de vida"). Acho que o conhecimento de documentos reguladores, tramites burocráticos e estrutura organizacional e política nos proporciona maior mobilidade institucional e amplia nossas perspectivas de ação docente. | idem | | |
| 483-486 | Sei que muitas coisas fogem de nosso alcance, como abertura de vagas para contratação de docentes efetivos e reformulações políticas que permitam estreitamento de relações e parcerias entre universidade e escolas. | Responsabilização de outros setores sociais pela formação | | Que outros setores? Vejo mais restrições à formação |
| 413-424 | Em primeiro lugar, entendo-as como necessárias, visto que estipulam parâmetros de ação que organizam o contexto educacional. Entretanto, tenho ressalvas. Políticas frequentemente refletem intenções que não realizáveis. A meu ver, as políticas educacionais, da forma como estão, representam fator central no distanciamento entre contexto de formação de professores (a universidade) e contexto de atuação (sobretudo a Educação Básica pública). A burocratização da escola pública e as condições de trabalho dos professores em serviço, dificultam sobremaneira o envolvimento mais efetivo desse professor como, por exemplo, co-formador na universidade. Por outro lado, as políticas no contexto de formação criaram uma cultura que dá opção para que o professor formador não se envolva com a formação propriamente dita, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem e os contextos e realidades de atuação profissional. | Responsabilização política | | |
| 486-499 | Entretanto, muito está ao nosso alcance, por exemplo: [...] - o exercício de criticidade e de criatividade ao estabelecer vínculos cada vez mais efetivos e abalizados com o NRE e escolas; [...] - o exercício reflexivo e constante sobre o conceito de professor formador (poderia estar formalmente organizado e institucionalizado em um grupo de trabalho permanente dos docentes). | Responsabilização de relações interinstitucionais de Educação pela formação (IEES-NRE) | | |

Comentado [a38]:
Ação do formador

- Na e com base na participação político-organizacional

Comentado [a39]:
Ação governamental

- Abertura de concursos
- Mudanças nas políticas a estreitar relação universidade-instituições escolares

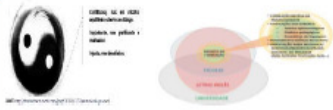
Comentado [a40]:
Ação governamental

- Mudanças nas políticas a estreitar relação universidade-instituições escolares

Comentado [a41]:

Ação interinstitucional (IEES-NRE-Escolas)
Ação dos formadores em conjunto (constante reflexão sobre "o ser formador")

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|--|---------------------|
| | | | Responsabilização dos formadores (via grupo de trabalho) (uso da 3ª pessoa pl.) | | | |
| 412; 564 |  | | As imagens escolhidas por DELLA expressam predominantemente introspecção, idealização e impessoalidade (em relação às demais) | | Tbm, integração (2ª imagem) | |
| 1684-1692 | DELLA: [...] é a universidade e a escola, interligado por meio do curso de Letras, e o projeto de formação como sendo um ponto que atinge as três esferas. E é ali que nós estamos, enquanto formadores de professor, aqui nesse ponto que eu ampliei e fui explicar melhor. Então quando eu digo projeto de formação, eu não penso só (em) pesquisa ou ensino, ou extensão. Eu não gosto de ver essas coisas separadas desde que começaram essas discussões sobre curricularização da extensão. Eu acho que dentro de um curso de licenciatura, nós temos que ter projetos de formação, [...] que envolvam as escolas inevitavelmente. E que envolvam pesquisa e reflexão, e que envolvam o ensino em formação de professores. | | Projeto de formação (integração com a práxis e indissociabilidade E-P-Ex) | | OK – formação o-integração | |
| EMMA Linhas | Excertos | | Codificação | | | |
| EMMA, 566-576 | Pontos positivos: [...] 5) Bolsa de estudos durante a formação continuada. Pude me dedicar aos estudos, tendo maior tempo livre para desenvolver a pesquisa. | | Incentivo financeiro | | Poderia ser + amplo: incentivos ou apoio para a formação | (falta de) educação |
| 577-585 | Pontos negativos: 1) falta de incentivos, tais como: bolsas de graduação ou iniciação científica (eram raras durante minha graduação), PIBID (que ainda não existia na minha época), bolsas por participação em projetos, etc.; 2) Trabalhar durante a formação continuada (mestrado e doutorado). No início do doutorado foi bem difícil, pois eu tinha créditos a cumprir, muita coisa pra ler e aprender e ainda tinha que dar aulas no restante da semana. Foi muito cansativo. Já no final do doutorado a história se repetiu. Comecei a dar aulas no ensino superior, e, por esta ser uma experiência nova, precisei me organizar para dar conta de tudo, uma vez que planejar as aulas foi bastante desafiador no início. Me vi sem tempo para terminar a tese e achei, muitas vezes, que não daria conta. | | Idem | | | |

Comentado [a42]:
Perfil da participante
Introspecção e impessoalidade (em relação às demais)

Comentado [a43]:
Formação praxeológica (nq agir docente):
- Integração Formação inicial-Escola
- Indissociabilidade E-P-Ex

Comentado [a44]:
Ação governamental
- Incentivo financeiro (à formação docente)

Comentado [a45]:
Ação de (????)
- Necessidade de afastamento/redução de atividades de ensino durante pós-graduação

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------|--|--|---------------|---|---|
| 566-569 | Pontos positivos: 1) iniciar a formação continuada cedo, logo após finalizar a graduação. Me proporcionou avanços rápidos em minha carreira, experiências valiosas e introdução ao mundo da pesquisa; [...] 3) Oportunidade de participar de projeto de pesquisa. | Formação em pesquisa | | Sugestão: pesquisa na formação | Comentado [a46]: - Pesquisa na formação docente |
| 577-593 | Pontos negativos: [...] 4) falta de iniciação à pesquisa na formação inicial. Como não tive que realizar uma pesquisa para trabalho de conclusão de curso, eu sabia pouco sobre como conduzir uma pesquisa ou até mesmo quais eram os tipos de pesquisa em Letras, em Linguística Aplicada, etc. Tive que aprender tudo no mestrado. Talvez a falta do TCC não tenha despertado em outros colegas o interesse pela área acadêmica, por isso, considero isto um ponto negativo em minha formação. | Idem | | | Comentado [a47]: - Pesquisa na formação docente Comentado [a48]: - Pesquisa na formação docente |
| 640-645 | Como professora, coordenadora e orientadora de TCC: a) Possibilidade de interagir com os alunos, de compartilhar e trocar conhecimentos. [...] Quanto à orientação de TCC, considero uma grande oportunidade de compartilhar minhas experiências na realização de pesquisas com meus alunos, pois eu não tive este ensino em minha graduação | Idem | | | Comentado [a49]: - Revisão do critério idade para ingresso no ES |
| 585-588 | Pontos negativos: [...] 3) Muitas vezes, a pouca idade me fez ser reprovada ou perder pontos em testes seletivos. Quando o currículo era determinante para a aprovação ou convocações, me senti prejudicada. Competir com pessoas mais velhas e com muitas experiências acadêmicas fez eu me sentir injustiçada. | Oportunidade de trabalho ao jovem graduado | | Genérico: ingresso/trabalho no Ens.Superior idem | Comentado [a50]: - Revisão do critério idade para ingresso no ES Comentado [a51]: Formação no agir Escolas de idiomas como ambientes coformadores - Melhor desempenho no idioma - Formação metodológica inicial |
| 608-611 | Durante o doutorado, e até mesmo no mestrado prestei alguns processos seletivos para trabalhar no ensino superior, o que sempre foi meu objetivo. Contudo, não conseguia ser aprovada. Muitos motivos me veem a cabeça: a pouca idade, a falta de experiência prévia em tal contexto, a competição acirrada, etc | Idem | | | Comentado [a52]: Formação no agir Escolas de idiomas como ambientes coformadores: - Formação metodológica inicial (Aprender a dar aulas) - Contato com público discente diversificado (faixa etária) - Melhor desempenho no idioma |
| 566-574 | Pontos positivos: [...] 4) Trabalhar durante a graduação. Muitas pessoas consideram este um ponto negativo, mas eu acredito que, para mim, foi positivo pelo fato de ter me fornecido experiências de sala de aula enriquecedoras, além de muita confiança para atuar em outros meios. Por exemplo, quando iniciei o estágio obrigatório, percebi maior facilidade, pois eu já estava inserida em escolas de idiomas. | 1 Formação no agir docente 2 Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial | | 2 Sugestão: Esc idiomas como locus para form. inicial | Comentado [a53]: Ação governamental - Incentivo financeiro (à formação docente) Ação de (????) - Necessidade de afastamento/redução de atividades de ensino durante pós-graduação |
| 594-596 | Comecei a dar aulas aos 17 anos em institutos de idiomas, o que me proporcionou muitas experiências valiosas, tais como: saber lidar com crianças e adolescentes, melhorar o meu contato com o idioma, aprender a dar aulas, etc. | Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial | | | |
| 598-603 | Ao iniciar o mestrado, não tive bolsa e comecei a dar aulas em outra escola de idiomas, duas vezes por semana. Isso me prejudicava um pouco, pois eu não tinha muito tempo para ler os textos das | Idem | Atrapalhou um | Falta de apoio | |

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | pouco a formação | para a formação | |
|---------|--|---|---|----------------------|
| | disciplinas. Sai dessa escola, que era em Londrina, para dar aulas em outra, na minha cidade e mais próximo da minha casa, com horários mais flexíveis. Consegui uma bolsa apenas 9 meses antes de defender a dissertação e me desliguei da escola. | | | |
| 650-653 | [P]enso que algumas decisões poderiam ser tomadas em conjunto com os alunos. Tento fazer isso quanto às datas de avaliações e seus métodos, mas nem sempre é possível. Negociar é preciso, mas também é muito difícil, pois muitos alunos não veem as necessidades dos professores, apenas as deles. | Responsabilização dos discentes (via atitude autônoma) | Ampliar o excerto. O termo 'negociar' ficou vago. | |
| 676-679 | Nossa carga horária não permite uma formação total para o ensino do idioma. Ao mesmo tempo que vejo isso como um problema, também entendo que o aluno tem que se conscientizar de sua parcela de autonomia e empenho durante o curso, procurando por meios adicionais de melhorar seu conhecimento do idioma. | idem | | |
| 713-720 | Tenho expectativas que os cursos tenham currículos mais abrangentes e humanos, com possibilidades para a formação cidadã crítica e ética. Que possamos oferecer mais informação a nossos alunos sobre as tantas possibilidades que o curso de Letras Inglês nos oportuniza para que cada aluno possa encontrar seu lugar como professor e desempenhar sua profissão com realização pessoal. Por isso, gostaria que incluíssemos disciplinas (especiais ou obrigatórias) ou abordássemos mais os temas sobre inglês para crianças, de pesquisa acadêmica, de inglês instrumental, etc, ao invés de ficarmos focados, muitas vezes, em apenas uma abordagem, em apenas um caminho. | Formação multifocal | | |
| 625-633 | Ensino e aprendizagem, para mim, é uma ação de mão dupla, não ensinamos e não aprendemos sozinhos. Além disso, ao mesmo tempo em que ensinamos, aprendemos e vice-versa. Em especial no campo da formação de professores acredito que essa relação deva ser uma constante troca, pois experiências precisam ser compartilhadas, pois não ensinamos apenas a língua inglesa, o conteúdo de diferentes disciplinas, mas também como ser professor, como ensinar e como aprender com seus alunos. O mais importante, para mim, é fazer esse ensino e aprendizagem de forma ética e competente, para que, quando seus alunos forem futuros professores, lembre-se de seus ensinamentos, das conversas, das trocas. | Formação como Processo dialógico (entre formador e alunos) | | Última frase : ética |
| 654-656 | As relações com os alunos em sala de aula, nas orientações de TCC, em eventos e com os outros docentes durante reuniões, em momentos de lazer, de trabalho e entre as aulas. Tais relações interpessoais são sempre enriquecedoras. | Formação como processo dialógico (entre formador e alunos) | | |
| 634-638 | O currículo é o documento pelo qual nos guiamos, com o qual interagimos e nos voltamos durante todo nosso percurso profissional. Na formação, ele deve refletir as ideias e as concepções do curso [...]. Ao mesmo tempo, ele não pode nos engessar como professores ou alunos. Ele deve permitir mudanças, atualizações e adaptações. | Responsabilização dos formadores (via currículo) (uso da 3ª pessoa pl.) | | |
| 641-643 | Sinto-me limitada no sentido de não ter tantas trocas entre as disciplinas. Estamos tentando melhorar isso, mas ainda não alcançamos o necessário. | Responsabilização dos formadores | | |

Comentado [a54]:
Ação do formador com alunos:
- Diálogo

Ação dos alunos docentes:
- Amadurecimento para relações interpessoais

Comentado [a55]:
Ação dos alunos docentes:
- Amadurecimento na busca pelo conhecimento

Comentado [a56]:
Ação do formador:
-Perspectiva crítica e ética na formação
-Trabalho com diferentes abordagens


Comentado [a57]:
Ação do formador com alunos:
-Diálogo e ética na formação
-Fazer-se modelo aos alunos

Comentado [a58]:
Ação do formador com alunos:
- Diálogo na formação (sociabilidade)

Comentado [a59]:
Ação conjunta de formadores:
- Implementação e (re)construção curricular (Dentro ou fora de sala de aula)

Comentado [a60]:
Ação conjunta de formadores:
- Promoção da interdisciplinaridade

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|---------------|--|---|--------------|----------|--|
| | | (interdisciplinaridade) (uso da 3ª pessoa pl.) | | | |
| 681-692 | Acredito também que as políticas atuais ainda estão voltadas para a formação de um professor estanque, que não dialoga com outras disciplinas. Apesar da interdisciplinaridade estar contida nos documentos oficiais para o ensino de LEs, não é isto que acontece. [...] Penso ser necessária a inclusão de disciplinas que ensinem nossos alunos a-trabalharem de maneira interdisciplinar, desenvolvendo projetos, fornecendo oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico em língua inglesa. | Idem | | | |
| 666-671 | [A]o mesmo tempo que [as políticas] exigem mais aprimoramento do futuro professor e, ao mesmo tempo, exigem mudanças do corpo docente e na estruturação do curso, essas mesmas políticas travam algumas de nossas ideias, uma vez que faltam docentes efetivos, faltam concursos, medidas internas impedem a participação de professores colaboradores empenhados em tarefas além da sala de aula, os sistemas são estanques, entre outros. | Responsabilização político-institucional | | | |
| 659; 723 |  | As imagens escolhidas por EMMA expressam subjetividade e relações interpessoais (em relação às demais) Foco nas relações interpessoais (predominantemente entre formador e alunos). | Emoções - OK | | |
| FAYE Linhas | Excertos | Codificação | | | |
| FAYE, 725-729 | Graduação em Letras, com habilitação dupla Português e Inglês, na Universidade Estadual de Maringá - UEM, 1993 a 1997. Pontos positivos: A grade curricular foi abrangente, tanto para o Português quanto para o Inglês. Os docentes do curso, da área de língua inglesa, tinham uma formação sólida, com projetos de pesquisa e de extensão em andamento. | Formadores envolvidos em pesquisa e extensão | | | |
| 730-734 | Pontos negativos: A grade curricular era fragmentada em disciplinas para ambas as habilitações. Não havia um componente prático nas disciplinas de língua inglesa, eram trabalhadas perspectivas teóricas de ensino e não de como desenvolvê-las ou aplicá-las em contexto (reais) de ensino e aprendizagem. Os estágios se restringiam somente aos dois anos finais do curso de duração de 5 anos. | Formação no agir docente | | | |
| 811-814 | Por se tratar de habilitação única em língua estrangeira (Inglês) considero o currículo vigente bastante abrangente (positivo), mas carece de componentes práticos docentes desde os anos iniciais; disciplinas que norteiem outras atuações do futuro professor de línguas. | | | | |
| 735-738 | Iniciei na docência em língua inglesa como estagiária em um projeto de extensão universitária de alfabetização de adultos na UEM, em 1994. Com essa experiência inicial, pude perceber vocação e | Motivação praxeológica | | Tbm pode | |

Comentado [a61]:
Ação conjunta de formadores:
- Promoção da interdisciplinaridade

Comentado [a62]:
Ação governamental:
- Ampliar o n. de docentes efetivos

Ação Institucional:
- Ampliação do escopo de atuação do professor temporário para além da sala de aula

Comentado [a63]:
Perfil da participante:
Foco nas relações interpessoais (predominantemente em ações de pesquisa com acadêmicos)


Comentado [a64]:
Pesquisa e extensão na formação

Comentado [a65]:
Formação no agir
- Necessidade de componentes práticos na formação

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | | | | | | |
|---------|---|--|--|----------------------|---|--|--|--|--|---|
| | aptidão para o ensino de línguas, mediante as respostas positivas dos alunos alfabetizados quanto ao meu trabalho no ensino. | | | ser formação no agir | | | | | | |
| 739-741 | Após essa experiência, iniciei na docência em institutos de idiomas e trabalhei em diferentes escolas até o ano de 2000 na cidade de Maringá. Durante todo esse período, desenvolvi conhecimentos como instrutora, professora, coordenadora no ensino de línguas. | Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial | | | | | | | | Comentado [a66]: Formação no agir -Estímulo ao gosto pela profissão -Percepção de vocação |
| 748-750 | De 2004 em diante, fui docente de disciplinas de língua inglesa em instituições de nível superior privadas. Aprendi, então, outras perspectivas de ensino, mais focadas no executar e no cumprir metas exigidas pelas instituições e pelos alunos (clientes). | | | | | | | | | Comentado [a67]: Formação no agir Escolas de idiomas como ambientes coformadores - Melhor desempenho no idioma - Formação metodológica inicial |
| 751-754 | Em 2008 fui docente temporária na UTFPR, campus de Londrina. Ministrei disciplinas de Português e de Inglês em cursos de graduação, tecnológico e Ensino Médio Técnico. Esta foi uma experiência bastante ampla nas áreas das tecnologias e em diferentes níveis de formação, com o ensino focado na instrumentalização dos alunos. | Formação instrumentalizadora vs. Formação humanizador | | | | | | | | Comentado [a68]: Formação praxeológica Crítica à pedagogia reprodutora e mercadológica em escolas de idiomas |
| 763-766 | Em relação a pontos negativos de minha experiência profissional, poderia destacar apenas as oportunidades de trabalho que tive que foram, de certa forma, frustrantes, mas não menos enriquecedoras, em IES privadas, as quais instrumentalizam seus alunos para o mundo do trabalho, e, infelizmente, não os conscientizam para a humanização do trabalho. | | | | | | | | | Comentado [a69]: Formação praxeológica - Tecnologias na formação - Atuação diversificada (diferentes níveis) na formação - Crítica à instrumentalização do ensino |
| 783-788 | A concepção de currículo, à qual me filio é a visão do currículo crítico pós-moderno (Tomaz Tadeu da Silva, 2001): "o pensar no porquê e para quê formar o indivíduo", não apenas no como e em metodologias de ensino e em fragmentos de conteúdo. Esses pressupostos precisam estar contemplados em um currículo de formação para o ensino de línguas que busque a humanização do indivíduo que ensina e que aprende, não apenas a sua instrumentalização para o trabalho. | | | | | | | | | Comentado [a70]: Formação praxeológica - Perspectiva crítico-reflexiva e transformadora - Pesquisa-ação na formação |
| 773-778 | À luz da perspectiva crítico-reflexiva, o processo de ensinar compreende um ciclo reflexivo em que o professor investiga sua própria prática de ensino por meio de observação e reflexão na ação a fim de transformá-la. O professor estabelece um foco de pesquisa, revê e acerta a sua prática a partir de novas ações engendradas sob um outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem. | Pesquisa no agir docente (pesquisa-ação) | | | | | | | | |
| 833-836 | Acredito que essas novas mudanças e diretrizes norteiarão o curso de Letras Inglês de modo objetivo, abrangendo questões micro (específicas do campus, do perfil do nosso aluno, da formação dos nossos professores atuantes etc.) e macro (da universidade como um todo e do estado). | Valorização da relação Global-Local | | | | | | | | Comentado [a71]: Ação do formador -Valorização da relação global-local à docência |
| 789-793 | Na IES em que atuo como professora formadora em língua inglesa, entendo que passamos por limitações, mas muitas possibilidades para superar as mesmas. As instalações e estrutura física do curso ainda são ineficientes, dada à recente implantação do curso na IES e nas próprias condições financeiras da IES pública estadual no Paraná. | Responsabilização de outros setores sociais pela formação | | | Que outros setores? Vejo mais como restrições à | | | | | Comentado [a72]: Ação governamental - Condições objetivas para educação (estrutura física ineficiente) - Incentivo financeiro às IES no estado |

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | formaç ão | |
|--------------|---|---|---------------------------------------|--------------|--|
| 794-796 | Pelas decisões que são tomadas em conjunto e pelo colegiado, fortalecemos ações e o poder destas [ações] mediante as limitações enfrentadas. Me enquadro nesse colegiado e parto das decisões em conjunto [...]. | Responsabilização dos formadores (em conjunto) | | | |
| 805; 839-841 |  | As imagens escolhidas por FAYE expressam confrontação de modelos | | | |
| 1522-1540 | Ah, sim. Ah, eu acho que é mais ou menos o que eu havia comentado naquela hora sobre a questão da importância, o que é necessário para... a questão epistemológica, metodológica e (inint.) do formador, não é? Então aqui é uma imagem que eu tracei com base em Engeström, que fala da Teoria da Atividade. Eu fiz uma análise nesse texto daquele filme "Sociedade dos Poetas Mortos", trazendo a contradição que existe ali na concepção de ensino, aprendizagem e formação do cidadão pela escola, que é escola dita – que é uma escola extremamente tradicional, tradicionalista – em contraposição com a chegada do professor de Literatura, que é protagonizado pelo Robin Williams. E trazendo isso [...], a questão da formação do professor aqui no curso de Letras, eu acho que essas contradições, essas duas concepções, então: os instrumentos, as tarefas instrucionais versus tarefas reflexivas; que professor eu quero formar, que ele execute tarefas ou que ele reflita sobre essas tarefas. O objeto: [...] eu vou formar um aluno passivo ou um aluno crítico? Então a partir dessa Teoria da Atividade. A divisão do trabalho, o papel do professor: eu vou ser um professor instrutor e um aluno receptor, ou vou ser um professor provocador e vou provocar o meu aluno? Não refletir sobre regras ou refletir sobre? E sujeitos: professores de escolas em sistema tradicional e professor formador (inint.) na perspectiva histórico-cultural, que é dentro dessa perspectiva do professor reflexivo, de não formar um aluno passivo, de tomar um aluno provocado, provocar o aluno, de refletir sempre sobre as questões. Aí eu, mais ou menos, transpus essa imagem do que eu discuti na análise do filme, para pensar. | Sobre as IMAGENS: Confrontar o acadêmico (Modelo Tradicional vs. Crítico) | Confron tação... | | |
| Episódios | Excertos | Codificação | | | |
| 1152-1175 | CORA: Eu ia colocar aqui uma coisa interessante. Teve a palestra com a professora PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) lá no segundo ano, na disciplina de Linguística Aplicada. Então ela produziu a unidade dela, a didática, depois de muita leitura e orientações, não é? E ela dando o relato dela, dizendo que foi maravilhoso, que ela não consegue mais olhar para o material dela, para as aulas dela e não falar assim: "Meu Deus, o quê que eu estou fazendo? Eu poderia fazer isso melhor, aquilo melhor". Mas as próprias condições talvez do trabalho do professor lá no Ensino Fundamental II (dois) e no Ensino Médio, não lhes dê a condição necessária para fazer toda essa reflexão, não é? Porque ela falou: "Eu vou ser sincera, foi ótimo, eu não consigo mais dar minhas aulas do jeito que eu dava antes, porque agora eu tenho consciência do que devia ser". Mas ela quis dizer assim: "É humanamente impossível eu me debruçar sobre as aulas como eu estive todo esse tempo". [...] EMMA: Sim. Aí elaborar o material... | Formação vs. Condições de trabalho docente | Humana mente - condiçõ es | | |

Comentado [a73]:
Ação conjunta de formadores:
- Tomada de decisões
- Fortalecimento de ações (ação individual vs. ação conjunta)

Comentado [a74]:
Perfil da participante
- Confrontação de modelos - Tradicional vs. Crítico
(inovador-interdisciplinar-humano)

Comentado [a75]:
Perfil da participante
- Confrontação de modelos - Tradicional vs. Crítico
(inovador-interdisciplinar-humano)

Comentado [a76]:
Formação praxeológica
Melhores condições de trabalho na Ed. Básica
- Necessidade de dar continuidade à formação pós-PDE

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|-----------|---|---|---------------------|--|--|
| | <p>CORA: Enfim, eu já trabalhei lá também muitos anos e eu sei como é, não é? Ainda mais para a disciplina de Língua Inglesa e tem turmas que você tem uma aula na semana. Então o número de alunos que tem, de aulas que você tem para preparar, é enorme. Então eu falei até para bater palmas para a professora. (risos) Porque é uma vencedora, não é? Então, talvez queiram a prática que não se refleta mesmo. A gente não sabe o que está por trás disso, como você disse, não é? <u>Porque estão diminuindo as horas-atividade e...</u></p> <p>DELLA: <u>Vamos executar as tarefas aí sem</u> parar muito para pensar. (risos)</p> <p>CORA: Não pensa muito não, faz o que está no livro didático aí e vamos embora, não é?</p> <p>DELLA: É, mas eu acho importante a gente ter isso em mente, não é? Inclusive para direcionar os nossos alunos e chamar a atenção.</p> <p>CORA: Mas me senti feliz com esse relato dela <u>depois que ela disse</u> "não consigo olhar para minha aula <u>mais do mesmo jeito</u>"</p> | | | | |
| 1177-1198 | <p>FAYE: Eu ia comentar isso. Nossa, assim, [o PDE] é uma revolução na formação desses professores.</p> <p>EMMA: A minha tese é sobre isso. Que elas saíram daquele estado de passividade e se empoderaram por meio de aprendizagem de uma coisa diferente para elas. Elas não conheciam na época de graduação delas.</p> <p>DELLA: Não tem tempo de pensar sobre, não é?</p> <p>EMMA: É.</p> <p>CORA: Talvez nossos alunos saiam empoderados assim, pelo menos para olhar para as aulas deles e dizer assim: "Olha, podia ser bem melhor". (risos)</p> <p>EMMA: Tem uma professora, que participou da minha pesquisa, que depois na entrevista de retorno da análise eu falei: "E aí? Você continua trabalhando dessa maneira? Como que se dá o letramento crítico nas suas aulas?". Ela continua. Ela falou: "Claro que eu não tenho tempo para preparar o material". A mesma coisa que a professora orientada pela Cora falou. Ela falou: "Eu não tenho tempo, mas eu vejo alguma coisa no livro, eu tento debater". [...] Outro dia tinha uma questão de... a unidade do livro era sobre ONGs (Organizações Não Governamentais), então ela fez os alunos visitarem alguns lugares na cidade, fizeram campanhas e tal, discutiram, debateram o assunto. [E é isso que o Pennycook diz, que a gente não tem que ser crítico o tempo inteiro, que a gente não tem que tentar fazer mudança o tempo inteiro. Tem hora que a gente vai ter que ensinar a língua, a gente vai ter que parar e ensinar, não é? Mas se beneficiar desses momentos em que pode haver uma mudança, em que pode acontecer uma discussão. Não precisa ser uma aula inteira, não é? A professora pode continuar usando o livro dela, mas se aproveitar de momentos [...], que a gente chama de "ondas de criticidade", para você inserir alguma coisinha para desenvolver esse pensamento crítico do aluno.]</p> | Idem | | | |
| 1220-1224 | <p>EMMA: Então eu tento despertar neles essa curiosidade sobre a pesquisa, porque mesmo que você não queira seguir uma carreira acadêmica, você tem que ser um pesquisador dentro da sua própria sala de aula, não é? Ver o que está dando certo, ver o que está dando errado, tentar fazer diferente. Então acho que a gente tem que ter [...] essa visão, como [...] colaborar para a formação, não é?</p> | Pesquisa <u>no</u> agir docente (pesquisa-ação) | | | |
| 1210-1218 | <p>EMMA: [...] Olha, eu sempre penso assim que eu tenho que fazer diferente das coisas que eu achei que não deram certo comigo e tentar continuar aquilo que deu certo na minha formação. Eu penso isso. Então todas as experiências que eu tive e que foram prazerosas, que eu acreditei que me</p> | Ontologia do formador | Respon sabilida de? | | |

Comentado [a77]:
Formação praxeológica

Melhores condições de trabalho na Ed. Básica

- Necessidade de dar continuidade à formação pós-PDE

Comentado [a78]:
Formação praxeológica

Melhores condições de trabalho na Ed. Básica

- "Ondas de criticidade" diante das limitações da sala de aula ante ao quadro educacional hoje

Comentado [a79]:
Formação praxeológica

- Pesquisa-ação na formação

Comentado [a80]:
Formação praxeológica

Ação do formador com os alunos:
- Frequente reflexão e revisão de saberes
(agir pedagógico reproduzidor vs. Agir pedagógico inovador)

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|-----------|---|--|---------------------------|--|-----------------------------|
| | formaram como professora, eu tento passar para os meus alunos. Eu não gosto de usar a palavra "passar", mas enfim... (risos) DELLA: Despertar neles. EMMA: Isso, despertar neles... [...] expandir assim esse conhecimento. E as coisas que eu acredito que deram errado, as coisas que eu senti falta na minha graduação, eu tento fazer diferente. | | | | |
| 1259-1264 | FAYE: Então, assim, o meu papel de formadora é muito importante. Primeiro que eu não vou me posicionar politicamente e ditar as normas que eu acredito, as minhas crenças. Eu acho que eu tenho um compromisso com o meu aluno, que é de estar constantemente me atualizando, constantemente me percebendo enquanto formadora, e acompanhando essas nuances que a sociedade vem trazendo. Essa evolução, ou essa involução, críticas, não críticas, [...] o que é senso comum, o que não é senso comum. | Idem | Respon sabilida de? | | Most rar confl ito |
| 1229-1237 | EMMA: Então eu vejo assim "na minha aula de Linguística Aplicada, o que deu certo, o que deu errado?". Hoje eu ministro essa disciplina. "E aí? Como eu vou fazer? Eu vou fazer igual? Eu vou fazer diferente? O que tem de novo desde a época que eu estudei? O que eu achei importante, que deu certo na disciplina que eu tive?". Acho que a gente tem que ter essa consciência de como trabalhar com o aluno, sempre procurando por coisas mais recentes, mas também trazer aquilo que foi importante. Trabalhar com métodos e metodologias novas que eles vão enfrentar em sala de aula, coisas que estão vigentes no momento. Querendo ou não, a gente vai acabar se pautando por isso. "E aí? O que está acontecendo agora?". O que eles vão enfrentar em sala de aula. | Atualidade da informação | Atualiza ção | Atualiza ção | |
| 1237-1247 | EMMA: E que eles possam também se enquadrar em qualquer ambiente que eles quiserem dar aula. Porque alguns vão para escola pública, outros vão continuar no estudo de idiomas, outros vão para o ensino particular, outros vão seguir a carreira acadêmica, outros vão trabalhar como professor particular... [...] Como fazê-los entenderem que não há só um caminho? Eu penso assim. E a gente tem que deixar bem claro. Como não há só um caminho de ensinar, não é? Então, eu estudei de uma maneira, eu fiz o meu mestrado e doutorado através de uma perspectiva crítica, outros a perspectiva de gêneros... Como fazê-los entender que você pode trabalhar com os dois? Você vai escolher com o que você vai trabalhar. Não quer dizer que eu me formei dessa maneira e eu tenho que fazer meu aluno fazer só aquilo, para a gente não virar uma universidade que faz só a mesma coisa, não é? | Formação multifocal | | Diversi dade: context os e método s | |
| 1282-1303 | FAYE: [...] às vezes a impressão que eu tenho – isso vai depender também do conhecimento de mundo de cada aluno – é que já tem ingredientes prontos. "Ah, eu queria saber como ensinar, eu queria saber como fazer isso". Então não existem ingredientes prontos. Aí outro dia eu estava abordando a questão do pós-método e coloquei para eles no slide todas as metodologias de ensino de línguas historicamente já inventadas, trabalhadas, e aí eu ainda coloquei depois o pós-método. Aí no final eu coloquei "pós-método", o que seria para que eles visualizassem a imagem e (pensassem): "O que quer dizer isso? O que são todas essas abordagens e metodologias e o pós-método?" E também ressaltar, antes de começar a fazer esse breve histórico e trazer a perspectiva pedagógica do pós-método Kumaravadevelu, que é quem discute bem isso, nós temos que pensar que essas concepções aqui [...] metodológicas e de abordagem de ensino, partiram de um contexto de L2 (two), de língua dois, não como ensino de língua estrangeira. Então, quando você parte, quando você adota, quando eu professor vou adotar o método tal, isso foi cunhado, ou isso foi originado, ou foi pensado a partir de uma comunidade de falantes de língua dois. Será que é o | Autonomia docente (em relação a métodos) | | | |

Comentado [a81]:
Formação praxeológica

Ação do formador com os alunos:

- Frequente atualização e revisão de valores (agir pedagógico reproduzidor vs. Agir pedagógico inovador)
- Não-imposição de seus valores
- Questionar o que é senso comum

Comentado [a82]:
Formação praxeológica

Ação do formador com os alunos:

- Frequente reflexão e revisão de saberes (agir pedagógico reproduzidor vs. Agir pedagógico inovador)

Comentado [a83]:

Ação do formador:

- Incentivo à atuação em diferentes contextos
- Trabalho com diferentes abordagens

3) QUE PONTOS (EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, METODOLÓGICOS) AS PARTICIPANTES QUALIFICAM COMO NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

| | | | | | |
|-----------|--|--|---------|--|--|
| | situação de vida lhe permite. Então eu passei a refletir sobre essas coisas quando eu entrei no ensino superior. | (motivação intrínseca?) | | | |
| 1377-1380 | DELLA: Eu acho que essa questão do conhecimento, para quem é professor, é muito importante. O aluno tem que se apaixonar pelo conhecimento. "Eu preciso adquirir conhecimento, como eu faço isso, professor? Me ajuda. Eu quero entender isso". Então o que os nossos alunos querem? | Valorização da busca pelo conhecimento | | | |
| 1733-1736 | CORA: Bom, eu acho que o ideal também a gente está sempre à busca dele, por isso que eu coloquei a flechinha ali que o ideal é sempre... A gente vai e volta, a gente reflete, a gente volta atrás, a gente segue, mas sempre na procura da melhoria. E vejam que ela não está assim, não é? Ela vai acontecendo aos poucos... | Ideal e Processo | | Não muito claro. Sugestão: processo formativo e busca pelo ideal | |
| 1857-1861 | DELLA: No processo... CORA: O ideal sempre está por vir. DELLA: Sempre está por vir. E, às vezes, ele chega de uma forma boa e você não avalia como bom porque você tem aquele ideal que está lá, não é? Então acho que a gente [...] não pode perder de vista isso aí que a gente colocou, que é o diálogo. | Idem | Diálogo | | |

Comentado [a89]:

Axiologia do formador:
 - Fascinação pelas relações humanas
 - Reconhecimento das condições objetivas e subjetivas de aprendizagem de cada um.

Comentado [a90]:

Axiologia do formador:

- Busca pelo conhecimento
 - Conhecer a vontade dos alunos

Comentado [a91]:

Ação do conjunto de formadores:

- Coerência em um ideal (no sentido de Minguili; Daibem, 2008 – Oficinas de...)
 - Diálogo
 - Valorização das pequenas conquistas no processo

APÊNDICE F – Planilhas Intermediárias: 1º e 2º Ciclos de Tematizações

PQ1. Que visões as participantes expressam sobre o **processo de constituição e atual configuração do curso** de letras inglês? E sobre o **processo de reestruturação curricular**?

| Linhas | TEMATIZAÇÃO |
|---|--|
| PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ATUAL CONFIGURAÇÃO DO CURSO | |
| <p>1º Vontade 2º Força política 3º Contingências (por carência/déficit)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Experiência e tempo -Corpo docente -Identitária (perfil real de alunado e professores) -Relação burocracias e atenção ao didático-pedagógico -Autonomia para mudança | |
| DELLA, L. 452- 456 | <p>Necessidade de não-oneração do Estado</p> <p>Tramites políticos IEES-SETI</p> |
| L. 864- 882 | <p>Código processo (constituição do curso)</p> <p>Construção didático-pedagógica Reconhecimento-aprovação- (re) construção</p> <p>Dependência de processos externos para mudança</p> <p>Políticas externas vs. Necessidades internas (relação de dependência/não autonomia)</p> |
| DELLA, L. 456- 461 | <p>Contingência Identitária</p> <ul style="list-style-type: none"> - carência de corpo docente - não-gratificação dos cargos criados (não-oneração) |
| EMMA, L.927- 931 | <p>Contingência Identitária</p> <ul style="list-style-type: none"> - alunado e corpo docente idealizados (não possibilidade de percepção do perfil real) - Inexperiência sobre constituição de curso superior - identidade do curso indefinida |

| | |
|--------------------------|---|
| FAYE, L. 894- 898 | Contingência Identitária/Circunstâncias? - identidade do curso indefinida |
| DELLA, L. 443- 446 | Construção político-pedagógica Contingência - Falta de tempo |
| DELLA, L. 434- 438 | Benefício à IEES Motivação objetiva: Expansão da IEES (esfera educacional) |
| CORA, L. 887- 888 | Motivação social: - Benefício ao formador |
| DELLA, L. 446- 452 | Motivação subjetiva: Anseios pessoais prevalecem sobre Sentimento de insegurança |
| DELLA, L. 424- 428 | Motivação social: Aprovação da congregação |
| L. 969- 1012 | Do burocrático ao didático-pedagógico (processo de construção) Código processo (visão sobre o processo de constituição do curso): Da primazia burocrática à primazia didático-pedagógica (amadurecimento processo de construção) |
| Della, L. 537-540 | Contextos educacionais: Rede Pública de Ensino vs. Escolas Particulares - Exigência da licenciatura vs. Não exigência |

| | |
|--|--|
| Della, L. 540-543 | (ATUAÇÃO PROFISSIONAL) Abrangência geográfica da Rede pública estadual local |
| Faye, L. 1309- 1313 | Contextos educacionais: Perspectiva Metodológica Rede Pública de Ensino vs. Escolas Particulares - Privilégio ao inglês nativo vs. Inglês como língua franca |
| Faye, L. 1428- 1432 | Contextos educacionais: - Direcionamento central à Educação Básica |
| Cora, L. 225- 227) | Salário Déficit nas condições de trabalho - Emprego temporário (“contratados”) - Salário baixo |
| Emma, L.702- 704 Emma, L. 704- 707 Faye, L. 822-827 | Contextos educacionais: - Ampla oferta de trabalho |
| Cora, L. 106-115 | Condições para o curso fora do alcance dos agentes educacionais (professores e alunos) - Objetivas: Recursos materiais |

| | |
|---|---|
| Cora, 790-793 | Recursos financeiros |
| Della, L. 482-485 | Recursos humanos |
| L. 1036- 1041 | - subjetivas: Expectativas obstadas pelo sistema |
| Della, L. 475 Emma, L. 689- 691 | Metodologia de ensino Concepção subjacente * * * Moldes tradicionalista Vs. Anseio por interdisciplinaridade Anseio por perspectiva crítica |
| Della, L. 478-480 Emma, L. 684- 686) Faye, L. 812-813 | Tipo de licenciatura * * * Anuência (com licenciatura única) Anseio pela formação no agir docente |
| Emma, L. 673- 676 Della, L. 515-517 | Formação linguística deficitária * Carga horária insuficiente Anseio pelo ensino contextualizado e crítico-reflexivo |

| | |
|---------------------------|--|
| Della, L. 499-500 | Déficit quanto a formação no agir docente |
| Cora, L. 221-223 | <p>Procedência dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * <p>Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos)</p> |
| Emma, L. 1038- 1039 | <p>Procedência dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * <p>Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * <p>- Atitude passiva em relação ao aprendizado</p> |
| Della, L. 523-535 | <p style="text-align: right;">Procedência dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * <p>Escola pública</p> <p>Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos)</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * <p>-Nível deficitário de conhecimento (alunos)</p> <p>-(E) Atitude passiva em relação ao aprendizado</p> |
| Emma, L. 692- 700 | <p>Procedência dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> * * * |

| | |
|---|---|
| | Escola pública Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos) * * * -Nível deficitário de conhecimento (alunos) -Pouca atitude positiva em relação ao aprendizado |
| Faye, L. 815-819 | Condições sócio econômicas desprivilegiadas (alunos) * * * -Nível deficitário de conhecimento (alunos) -Motivação, atitude (alunos) direcionadas ao conhecimento linguístico |
| Cora, L. 217-219 L. 1805- 1817 | Avaliação * * * -Atendimento a avaliação externa (Governo) -Atendimento a avaliação interna (IEES-CPA) |

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

| | |
|--------------------------|---|
| CORA, L. 231- 234 | Oportunidade de amadurecimento e engajamento Necessidade de engajamento |
| DELLA, L. 550- 555 | Conhecimento ('experiência reflexiva') e diálogo ('discussões e trocas de experiências <i>intercampi</i>') |
| EMMA, L. 710- 720 | (subjetivo) Receio da padronização (subjetivo) Anseio pela perspectiva crítica (social) Possibilidade de agência |

| | |
|--------------------------|---|
| FAYE, L. 829- 836 | Política norteadora p/ a Unespar Processo curricular De ensino, pesquisa e extensão Respeito às particularidades locais Relação Macro-Micro |
| L. 864- 867 | Processo de amadurecimento * Negação inicial Oportunidade de diálogo |
| FAYE, L. 897- 901 | Oportunidade de construir identidade do curso |
| EMMA: L. 941- 951 | Processo de amadurecimento * Negação inicial Posterior diálogo e construção |
| CORA, L. 990- 1003 | Processo complementar ao repensar o curso |

PQ2. Que relações há entre as expectativas das participantes e os direcionamentos trazidos por políticas de reestruturação?

| LINHAS | TEMATIZAÇÃO |
|---|--|
| (CORA, L. 231- 238) | <p>Expectativa Afirmativa Crescimento coletivo</p> <p>*(Expectativa de) Amadurecimento acerca concepções de currículo *(Expectativa de) Trocas pelo engajamento no PRC *(Expectativa de) Busca por maior engajamento</p> |
| [Imagem (ns)] (CORA, L. 241- 242) | <p>Expectativa Afirmativa Articulação</p> <p>*(Expectativa de) Transformação Agir individual - Agir coletivo (inter-relação c/ FAVARO, 2006)</p> |
| (L. 878- 887) | <p>MOVIMENTO Expectativa Negativa p/ Afirmativa Prescrição</p> <p>* Elemento desencadeador de aprendizagem e desenvolvimento coletivos</p> |
| (L. 1040- 1057) | <p>Expectativa Negativa Inconstância</p> <p>* Instabilidade das políticas públicas educacionais dificulta o planejamento curricular a longo prazo</p> |
| (DELLA, L. 413- 424) | <p>Expectativa Afirmativa Ação norteadora</p> <p>Expectativa Negativa Ação inconsistente</p> <p>* Empecilho na aproximação (IES e Ed. Básica)</p> <p>Expectativa Negativa Ação dispersante</p> <p>* Necessidade de canalizar a atenção dos formadores ao ensino, à aprendizagem e a realidades de atuação profissional</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| (DELLA, 550-561) | <p>Expectativa Afirmativa Crescimento coletivo</p> <p>* 1 e 2 Ampliação de experiência reflexiva conjunta (em políticas e currículo)</p> <p>MOVIMENTO Expectativa Negativa p/ Afirmativa Prescrição – Autonomia/Agentividade * 3 Elemento desencadeador de diálogo <i>intercampi</i></p> <p>* 4 Consequente ganho de Autonomia (amadurecimento)</p> <p>* Consequente oportunidade de agência, participação e pertencimento em diferentes instâncias do curso no processo.</p> |
| [Imagem (ns)] (DELLA, L. 564) | <p>Expectativa Afirmativa Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <p>* Centralização formação em torno de uma práxis docente</p> |
| (EMMA, L. 710-720) | <p>MOVIMENTO Expectativa Negativa p/ Afirmativa</p> <p>* Prescrição para Homogeneização</p> <p>* Respeito a particularidades contextuais de cada <i>campus</i></p> <p>Expectativa Afirmativa Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <p>* Formação mais humana, crítica e ética</p> <p>* Pluralidade de abordagens para ensino e pesquisa na formação</p> <p>* Ampliação de oferta de disciplinas</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| [Imagem (ns)] (EMMA, L. 721-722) | <p>Expectativa Afirmativa Diálogo (trocas de experiência) na formação</p> |
| (EMMA, L. 942-962) | <p>Expectativa Afirmativa Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Valorização, ressignificação e reconstrução da identidade do curso na IEES <p>MOVIMENTO</p> <p>Expectativa Negativa p/ Afirmativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Prescrição inicial * Posterior flexibilização <ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento, aprendizagem e oportunidade de agência * Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação |
| (L. 1023-1039) | <p>Quebra de Expectativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Motivação para mudança vs. Impedimentos de políticas educacionais * Motivação para mudança vs. Impedimentos do sistema/contexto educacional <p>Trabalho prescrito, trabalho planejado, trabalho realizado (Machado, 2009)</p> |
| (FAYE, L. 829-836) | <p>Expectativa Afirmativa</p> <p>Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ressignificação curricular da IEES * Construção de identidade do curso * Avanços em aspectos didático-pedagógicos |

| | |
|--|--|
| Imagem ns)] FAYE, ... 837- 341) | <p>Expectativa Afirmativa Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Interdisciplinaridade e humanização na formação |
| FAYE, ... 893- 007) | <p>Expectativa Afirmativa Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ressignificação curricular da IEES * Valorização, resignificação e reconstrução da identidade do curso na IEES |
| L. 1073- 1081) | <p>Expectativa Negativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Instabilidade das políticas públicas educacionais |
| L. 1082- 1088) | <p>Expectativa Negativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pouca objetividade nos direcionamentos políticos da IEES (ao PRC) |
| L. 1090- 1110) | <p>Expectativa Negativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Desconfiança da excessiva ênfase na prática; * Risco da desintelectualização |
| (L. 1111- 1123) | <p>Acho que este trecho não responde esta questão (PQ1 – visão sobre o processo de reestruturação)</p> <p>Expectativa Negativa Políticas não-realizáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> * Resistência a ações transformadoras no agir docente da Ed. Básica (por estagnação, por medo de conflito/indisciplina) * Condições contextuais desfavoráveis |

| | |
|-----------------------|---|
| (L. 1125-1152) | <p>Expectativa Negativa</p> <p>Relações entre políticas públicas e o mundo do trabalho</p> <p>* Processo de <i>MacDonaldização</i></p> |
| (DELLA, L. 1931-2114) | <p>Expectativa Negativa</p> <p>Relações entre políticas globais e a universidade pública</p> <p>* Mercantilização da educação superior:</p> <p>I- Políticas de desoneração do Estado (promovem o setor privado e privatizações de IEES)</p> <p>II- Políticas de Internacionalização do ES (marcadores de qualidade importados para qualificação do docente de LI)</p> <p>Expectativa bilateral</p> <p>Políticas extensionistas</p> <p>* Mercadologização (por prestação de serviços)</p> <p>vs.</p> <p>* Educação crítica (por iniciativas de socialização do conhecimento)</p> |
| (L. 1930-2140) | <p>Expectativa Afirmativa</p> <p>Flexibilidade ao formador no agir de reestruturação</p> <p>* Reflexão coletiva para aprofundamento do conceito de extensão para o curso (no processo de curricularização da extensão)</p> |
| (L. 2148-2176) | <p>Expectativa Afirmativa</p> <p>Políticas extensionistas</p> <p>* Universidade – Sociedade em diálogo (vs. Universidade produtora e reprodutora do conhecimento)</p> <p>* Sala de aula – Sociedade em diálogo (vs. pedagogia estagnada)</p> |
| (L. 2216-2218) | <p>Expectativa Afirmativa</p> <p>Políticas extensionistas</p> |

| | |
|----------------|---|
| | * Avanço em direção a uma concepção crítica de Extensão e Projeto Extensionista (“um conhecimento a mais”) |
| (L.2184-2198) | Expectativa Negativa Políticas extensionistas * Esvaziamento conceitual - Necessidade de avanço na concepção de Extensão e Projeto Extensionista - Necessidade maior interação no tripé ensino, pesquisa e extensão (Necessidade de suporte avaliativo institucional que valorize tal interação) |
| (L. 2235-2253) | Expectativa Afirmativa Políticas extensionistas * Defesa da indissociabilidade (por maior interação entre pesquisa e extensão) |
| (L.2273-2299) | Expectativa Negativa Políticas extensionistas * Desconfiança da excessiva ênfase na prática; * Risco da desintelectualização * Necessidade de reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes da prática e da teoria |
| (L. 2300-2340) | Responde também à PQ3 Expectativa Negativa Políticas extensionistas * Desconfiança da excessiva ênfase na prática; Expectativa Afirmativa Políticas extensionistas * Atitude crítica ao papel do professor atrelado a modelos/padrões * Atitude crítica à prática docente não-reflexiva |

| | |
|----------------|--|
| (L. 2341-2371) | <p data-bbox="283 292 1873 332">Responde também à PQ3</p> <p data-bbox="283 332 1873 373">Expectativa Afirmativa</p> <p data-bbox="283 373 1873 414">Políticas extensionistas</p> <ul data-bbox="283 414 1873 626" style="list-style-type: none"><li data-bbox="283 414 1873 454">* Necessidade de reflexão e equilíbrio ao relacionar saberes da prática e da teoria <li data-bbox="283 454 1873 495">* Atitude crítica:<li data-bbox="283 495 1873 535">- Teorias (aplicacionistas) de Aquisição de Segunda Língua<li data-bbox="283 535 1873 576">- Supervalorização de métodos e técnicas para o ensino de LI (importados)<li data-bbox="283 576 1873 626">- Oferta de materiais didáticos (importados) |
|----------------|--|

PQ3. Que pontos (epistemológicos, ontológicos, metodológicos) as participantes qualificam como necessários para a formação de professores de língua inglesa?

| Linhas | TEMATIZAÇÃO |
|-----------------------|--|
| CORA, 2-5 46-50 | Construção de identidade profissional - Parâmetros para atuação em diferentes contextos |
| CORA, 5-8 | Motivação intrínseca -Desejo de ser professor |
| CORA, 8-11 | Formação como um <i>continuum</i> |
| 12-20 | <p>Avaliar os códigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação <u>no</u> agir (formação atrelada ao ensino/atuação em sala de aula) - Formação praxeológica (formação ampla envolvendo integração E-P-Ex) <p>Formação <u>no</u> agir docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação paralela à atuação |
| 71-79 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Reflexão e colaboração nos contextos formadores</p> <p>Perspectiva crítico-emancipatória na formação</p> |
| 82-87 | <p>Formação praxeológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação entre TEORIA (ideal) e PRÁTICA (real) |

| | |
|---------|---|
| 31-45 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Formação teórica impulsionada pela prática profissional - Motivação praxeológica ¹</p> |
| 58-64 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Professor pesquisador <u>no</u> e <u>pelo</u> agir docente</p> |
| 21-31 | <p>Formação <u>no</u> agir Atuação em contextos educacionais variados</p> <p>Escola de idiomas para formação linguístico-metodológica inicial</p> |
| 25-28 | <p>Formação <u>no</u> agir:</p> <p>Necessidade da Formação continuada / Progressão Profissional</p> |
| 51-57 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Concepção de linguagem como prática social.</p> <p>(Participante se coloca como parte de um conjunto - uso da 3ª pessoa pl.)</p> |
| 88-99 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação conjunta de formadores: - Implementação e (re)construção curricular (Dentro ou fora de sala de aula)</p> |
| 182-185 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação conjunta de formadores: - Construção de relações teórico-práticas (com os alunos)</p> |

| | |
|-----------------------------|--|
| 217-220 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação conjunta de formadores: - Construção de sua visão de currículo para reestruturação</p> |
| 100-107 | <p>Ação da estrutura hierárquica da IEES: - Coletivo forte - Engajamento</p> |
| 124-132 | <p>Ação governamental/das políticas educacionais: - Flexibilização curricular</p> |
| 107-115 | <p>Ação governamental: -Provimento de condições objetivas para a formação</p> |
| 118-120 (...) 141-142 | <p>Perfil da participante: Colaboração e trabalho conjunto</p> |
| DELLA, 394-400 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação do formador: - Frequente reflexão e revisão de valores (agir pedagógico reprodutor vs. Agir pedagógico inovador)</p> |

| | |
|---------|--|
| 248-253 | <p>Formação <u>no</u> agir (social e docente)</p> <p>Motivação intrínseca (desempenho no idioma)</p> <p>Motivação prática/social (desempenho oral no idioma)</p> |
| 253-256 | <p>Motivação intrínseca (desempenho no idioma)</p> |
| 296-302 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação do Formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão e revisão de valores e objetivos |
| 244-248 | <p>As observações dos IC2 e IC3: O que é necessário à formação?</p> <p>- (ao apontar carência em sua própria formação docente, a participante deixa implícita sua visão sobre a necessidade da Formação <u>no</u> agir)</p> |
| 256-259 | <p>O que é necessário?</p> <p>Ação governamental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhores condições de trabalho na Ed. Básica |
| 262-272 | <p>Formação <u>no</u> agir</p> <ul style="list-style-type: none"> -Motivação intrínseca (desempenho no idioma) -Escolas de idiomas como ambientes coformadores (separado da pesquisa) -Pesquisa <u>sobre</u> o agir docente (separada da prática) |
| 275-280 | <p>(Este excerto em relação ao próximo) Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial: Negação/Desvalorização da Educação Básica - Formação inicial: Pesquisa desvinculada do agir docente |

| | |
|---------|--|
| | - Formação inicial: Busca por segurança (escolas de idiomas) |
| 296-310 | <p>(Este excerto em relação ao anterior) Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento/conflito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada: Resgate do valor da Educação Básica na Formação Docente - Formação continuada: Motivação prática - Formação continuada: Questionamentos / Reflexividade acerca do agir docente formador (Formação praxeológica) <p style="text-align: center;">Formação <u>no</u> agir docente</p> |
| 538-541 | <ul style="list-style-type: none"> -Formação Inicial como preparação para a Ed. Básica -Ed. Básica como ambiente coformador -Escolas de idiomas como ambientes coformadores (contextos não-profissionais) <p>Formação <u>no</u> agir docente</p> |
| 311-325 | <p>Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento/conflito</p> <p>Formação <u>no</u> agir docente (Ed. Básica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão acerca de desafios - Construção de responsabilidade social |
| 359-369 | <p>Parece evidenciar Movimento de construção/amadurecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque teórico metodológico - Ed. Básica como ambiente coformador - Integração Formação <u>no</u> agir docente e Formação <u>sobre</u> o agir docente (professor-pesquisador) Formação praxeológica |
| 513-516 | <p>Formação praxeológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração Formação <u>no</u> agir docente e Formação <u>sobre</u> o agir docente (reflexão/teorização sobre a ação) |

| | |
|---------|---|
| | |
| 280-295 | <p>Escolas de idiomas como ambientes coformadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação metodológica inicial (necessidade de modelos Formação no agir) -Contato com público discente diversificado (faixa etária) Formação no agir -Ponto de encontro entre teoria-prática (concretização e (re)construção de conceitos) Formação praxeológica |
| 326-328 | <p>Ação do formador com alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resgate do valor da Educação Básica na Formação Docente |
| 501-510 | <p>Ação do formador com alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estímulo ao amadurecimento e à responsabilização pela profissão - Desenvolvimento de pensamento crítico - Valorização da realidade escolar local |
| 486-496 | <p>Ação do formador</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valorização da relação global-local à docência (ao implementar políticas, ao apropriar-se da realidade escolar local, conhecimento sócio-histórico-cultural do inglês) |
| 545-549 | <p>Ação do formador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da realidade escolar local |

| | |
|---------------|--|
| 330-337 | <p>Ação do formador</p> <p>- Na e com base na participação político-organizacional</p> |
| 401-409 | <p>Ação do formador</p> <p>- Na e com base na participação político-organizacional</p> |
| 483-486 | <p>Ação governamental</p> <p>- Abertura de concursos</p> <p>- Mudanças nas políticas a estreitar relação universidade-instituições escolares</p> |
| 413-424 | <p>Ação governamental</p> <p>- Mudanças nas políticas a estreitar relação universidade-instituições escolares</p> |
| 486-499 | <p>Ação interinstitucional (IEES-NRE-Escolas)</p> <p>Ação dos formadores em conjunto (constante reflexão sobre “o ser formador”)</p> |
| 412; 564 | <p>Perfil da participante</p> <p>Introspecção e impessoalidade (em relação às demais)</p> |
| 1684- 1692 | <p>Formação praxeológica (<u>no</u> agir docente):</p> <p>- Integração Formação inicial-Escola</p> <p>- Indissociabilidade E-P-Ex</p> |

| | |
|------------------|--|
| EMMA, 566-576 | <p>Ação governamental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivo financeiro (à formação docente) |
| 577-585 | <p>Ação de (????)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de afastamento/redução de atividades de ensino durante pós-graduação |
| 566-569 | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na formação docente |
| 577-593 | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na formação docente |
| 640-645 | <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na formação docente |
| 585-588 | <ul style="list-style-type: none"> - Revisão do critério idade para ingresso no ES |
| 608-611 | <ul style="list-style-type: none"> - Revisão do critério idade para ingresso no ES |
| 566-574 | <p>Formação <u>no</u> agir</p> <p>Escolas de idiomas como ambientes coformadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhor desempenho no idioma - Formação metodológica inicial |

| | |
|---------|--|
| 594-596 | <p>Formação <u>no</u> agir</p> <p>Escolas de idiomas como ambientes coformadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação metodológica inicial (Aprender a dar aulas) - Contato com público discente diversificado (faixa etária) - Melhor desempenho no idioma |
| 598-603 | <p>Ação governamental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivo financeiro (à formação docente) <p>Ação de (????)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de afastamento/redução de atividades de ensino durante pós-graduação |
| 650-653 | <p>Ação do formador com alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo <p>Ação dos alunos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amadurecimento para relações interpessoais |
| 676-679 | <p>Ação dos alunos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amadurecimento na busca pelo conhecimento |
| 713-720 | <p>Ação do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perspectiva crítica e ética na formação -Trabalho com diferentes abordagens |

| | |
|-------------|---|
| 625-633 | <p>Ação do formador com alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diálogo e ética na formação -Fazer-se modelo aos alunos |
| 654-656 | <p>Ação do formador com alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo na formação (sociabilidade) |
| 634-638 | <p>Ação conjunta de formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementação e (re)construção curricular (Dentro ou fora de sala de aula) |
| 641-643 | <p>Ação conjunta de formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção da interdisciplinaridade |
| 681-692 | <p>Ação conjunta de formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção da interdisciplinaridade |
| 666-671 | <p>Ação governamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ampliar o n. de docentes efetivos <p>Ação institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do escopo de atuação do professor temporário para além da sala de aula |
| 659; 723 | <p>Perfil da participante:</p> <p>Foco nas relações interpessoais (predominantemente em ações de pesquisa com académicos)</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | |
| FAYE. 725-729 | Ação do formador: -Envolvimento em pesquisa e extensão |
| 730-734 811-814 | Formação <u>no</u> agir -Necessidade de componentes práticos na formação |
| 735-738 | Formação <u>no</u> agir -Estímulo ao gosto pela profissão -Percepção de vocação |
| 739-741 | Formação <u>no</u> agir Escolas de idiomas como ambientes coformadores - Melhor desempenho no idioma - Formação metodológica inicial |
| 748-750 | Formação praxeológica Crítica à pedagogia reprodutora e mercadológica em escolas de idiomas |
| 751-754 763-766 783-788 | Formação praxeológica - Tecnologias na formação - Atuação diversificada (diferentes níveis) na formação |

| | |
|--|--|
| | |
| 773-778 | <p>Formação praxeológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva crítico-reflexiva e transformadora - Pesquisa-ação na formação |
| 833-836 | <p>Ação do formador</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valorização da relação global-local à docência |
| 789-793 | <p>Ação governamental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições objetivas para educação (estrutura física ineficiente) - Incentivo financeiro às IEES no estado |
| 794-796 | <p>Ação conjunta de formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de decisões - Fortalecimento de ações (ação individual vs. ação conjunta) |
| 805; 839-841 | <p>Perfil da participante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontação de modelos - Tradicional vs. Crítico (inovador-interdisciplinar-humano) |
| 1522- 1540 | <p>Perfil da participante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontação de modelos - Tradicional vs. Crítico (inovador-interdisciplinar-humano) |
| Participantes em conjunto – Episódio de discussão | |

| | |
|-----------|--|
| 1152-1175 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Melhores condições de trabalho na Ed. Básica</p> <p>- Necessidade de dar continuidade à formação pós-PDE</p> |
| 1177-1198 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Melhores condições de trabalho na Ed. Básica</p> <p>- Necessidade de dar continuidade à formação pós-PDE</p> <p>-----</p> <p>Formação praxeológica</p> <p>Melhores condições de trabalho na Ed. Básica</p> <p>- “Ondas de criticidade” diante das limitações da sala de aula ante ao quadro educacional hoje</p> |
| 1220-1224 | <p>Formação praxeológica</p> <p>- Pesquisa-ação na formação</p> |
| 1210-1218 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação do formador com os alunos:</p> <p>- Frequente reflexão e revisão de saberes (agir pedagógico reproduzidor vs. Agir pedagógico inovador)</p> |
| 1259-1264 | <p>Formação praxeológica</p> |

| | |
|-----------|--|
| | <p>Ação do formador com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequente atualização e revisão de valores (agir pedagógico reprodutor vs. Agir pedagógico inovador) - Não-imposição de seus valores - Questionar o que é senso comum |
| 1229-1237 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação do formador com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequente reflexão e revisão de saberes (agir pedagógico reprodutor vs. Agir pedagógico inovador) |
| 1237-1247 | <p>Ação do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incentivo à atuação em diferentes contextos -Trabalho com diferentes abordagens |
| 1282-1303 | <p>Formação praxeológica</p> <p>Ação do formador com alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desconstrução da busca por modelos de ensino -Estímulo da autonomia docente em relação a métodos - Valorização Global-Local (diversidade de culturas que se apropriam do inglês) |
| 1325-1336 | <p>Formação <u>no</u> agir docente</p> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Ação dos formadores em conjunto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coeso - Diálogo com o ensino público -Reciprocidade Universidade-escola (“para que crescamos conjuntamente”) parece deixar implícito, mas não dá para afirmar que a participante se refere à indissociabilidade E-P-Ex. Por isso, formação <u>no</u> agir, sem necessariamente implicar reflexividade e práxis. |
| 1423-1427 | <p>Formação <u>no</u> agir docente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação Inicial como preparação para a Ed. Básica -Ed. Básica como ambiente coformador |
| 1434-1447 | <p>Axiologia do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Postura de valorização da Ed. Básica -Preocupação com valores distorcidos (senso comum) em relação ao contexto educacional - Proposição afirmativa (“Nos testes seletivos, fazer o professor ou redigir a prova escrita ou ministrar uma aula para a gente saber pelo menos a concepção dele do que é a educação básica.”) |
| 1479-1486 | <p>Axiologia do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidade no atendimento ao acadêmico - Reconhecimento das condições objetivas e subjetivas de aprendizagem de cada um. |
| 1365-1370 | <p>Axiologia do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fascinação pelas relações humanas - Reconhecimento das condições objetivas e subjetivas de aprendizagem de cada um. |
| 1377-1380 | <p>Axiologia do formador:</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Busca pelo conhecimento- Conhecer a vontade dos alunos |
| 1733-1736 | Ideal e Processo |
| 1857-1861 | Ação do conjunto de formadores: <ul style="list-style-type: none">- Coerência em um ideal (no sentido de Minguili; Daibem, 2008 – Oficinas de....)- Diálogo- Valorização das pequenas conquistas no processo |

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NO MOMENTO ATUAL (COMO MEMBROS DO C

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| (1ª pessoa do plural): - Implementação e (re)construção curricular - Construção de relações teoria-prática (com os alunos) - Construção de visão de currículo para reestruturação (também faz menção a Ação da estrutura hierárquica da IEES) - Coletivo forte - Engajamento | Constante reflexão sobre o "ser formador" | - Implementação e (re)construção curricular - Promoção da interdisciplinaridade | - Tomada de decisões - Fortalecimento das ações COLETIVO | - Trabalho coeso e coerente com um ideal; - Diálogo (entre si e com o ensino público); Reciprocidade na relação universidade-escola ("para que cresçamos juntos"); - Valorização de pequenas conquistas no processo. | ACÇÃO CONJUNTA DE FORMADORES |
| | Valorização da realidade educacional local em relação ao global para a docência (realidade escolar, conhecimento sócio histórico e cultural da LI e políticas) Engajamento político organizacional | | Valorização da realidade educacional local em relação ao global para a docência | - Não-Imposição de valores pessoais; - Incentivo à atuação em diferentes contextos (ambientes cofomadores); - Trabalho com diferentes abordagens; - Postura de valorização da Ed. Básica (Proposição afirmativa de Faye); -Preocupação com valores distorcidos (senso comum) em relação a contextos educacionais; -Sensibilidade no atendimento ao acadêmico; - Reconhecimento das condições objetivas e subjetivas de aprendizagem de cada um; -Fascinação pelas relações humanas; -Percepção da vontade dos acadêmicos. | REFLEXIVIDADE + AGIR DO DOCENTE FORMADOR (ATITUDE SOCIAL, POLÍTICA E HUMANA) |
| | Relação mais estreita entre IEES, NRE e escolas públicas | | | | ACÇÃO INTER-INSTITUCIONAL |
| (Políticas) - Ação norteadora - Flexibilização - Provimento de condições objetivas para a formação | - Abertura de concursos - Políticas que permitam maior aproximação IEES-Escolas | - Incentivo financeiro - Ampliação do corpo docente efetivo | - Incentivo financeiro - Condições objetivas (estrutura física) | Melhores condições de trabalho na Ed. Básica: - Que propiciem continuidade do trabalho do professor PDE em sua ação docente; - Que propiciem um trabalho mais crítico. | ACÇÃO GOVERNAMENTAL |
| AXIOLOGIA DO FORMADOR SOBRE O QUE É NECESSÁRIO DE OUTRAS INSTÂNCIAS | | | | | AXIOLOGIA DO FORMADOR SOBRE O QUE É NECESSÁRIO DE SI MEM |
| NECESSIDADES NO ENTORNO DA RELAÇÃO FORMADOR-ALUNOS | | | | | |

ASPECTOS NECESSÁRIOS POSTOS EM RELAÇÃO
(DIRECIONAMENTO À INDISSOCIABILIDADE: ACÇÃO DOCENTE + PESQU

FONTE: a autora

APÊNDICE I – Detalhamento do Quadro 24

| | | |
|---------|---|---|
| 2414-39 | <p>EMMA: Della, {me} deixa só perguntar uma coisa antes de você começar, que a reunião passada a gente já falou e [...] depois que me veio essa dúvida. No segundo ano, ela é uma disciplina, não é?</p> <p>DELLA: Isso.</p> <p>EMMA: E tem espaço na grade?</p> <p>DELLA: Sim.</p> <p>EMMA: Ou teria que retirar uma disciplina?</p> <p>DELLA: Lembra que era projeto de extensão? E ainda não estava claro...</p> <p>EMMA: Ah, já <u>tinha</u> a disciplina. O que não estava decidido...</p> <p>DELLA: ...<u>Qual seria</u> o teor dessa disciplina.</p> <p>EMMA: Aham.</p> <p>DELLA: E aí eu acabei vendo essa ideia e decidindo <u>desenvolver a questão da extensão</u> nessa disciplina.</p> <p>EMMA: <u>Ah, então já tem o espaço na grade</u>. Entendi. Pensei que a gente ia ter que tirar alguma disciplina.</p> <p>DELLA. É. E daí como ainda faltariam horas, porque essa disciplina poderia contar integralmente [...] como extensão. Então seriam cento e vinte horas. [...] Aí eu fiz toda a conta [...] e faltaram horas de extensão, porque senão a gente ia ter que aumentar AC (Atividades Complementares) [...] ou então fazer só em EAD (Ensino à Distância). [...] Daí eu pensei nessas sessenta horas no [...] terceiro ano, como uma continuação dos Projetos Integradores do segundo ano...</p> <p>EMMA: <u>São quantas</u> horas no total mesmo? Trezentas horas... <u>duzentas horas</u>?</p> <p>DELLA: <u>De extensão</u>?</p> <p>EMMA: De Curricularização da Extensão, duzentas horas, não é?</p> <p>DELLA: Trezentas e vinte.</p> <p>EMMA: Ah, é [...] <u>dez por cento (10%) do curso</u>.</p> | <p>Dúvidas técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço na matriz - C/H Extensão <p>(a proposta curriculariza 160h/320h)</p> |
| 2444-51 | <p>(+ Anexo com a Proposta de Della e as dúvidas de Cora)</p> <p>CORA: (...) A reunião passada a gente tinha falado de ela fazer o tipo de um regulamento, não é?</p> <p>EMMA: Isso.</p> <p>CORA: E foi o que ela tentou fazer. E aí eu fiz várias perguntas em relação ao que ela foi colocando aí como regulamento.</p> <p>EMMA: Apareceu aqui, olha. Aham.</p> <p>CORA: Então não sei se todo mundo teve tempo de ler...</p> <p>EMMA: Eu acho que não. Acho que não.</p> | <p>Dúvidas sobre conteúdo: elencar disciplinas a serem integradas?</p> |
| 2456-68 | <p>(+ Anexo: troca de e-mails entre Faye e Della com dúvidas sobre proposta de Della)</p> <p>FAYE: É, eu já tinha feito, num e-mail anterior da Della, (para nós), eu acho que na reunião anterior, eu já tinha feito dois questionamentos, não é? Se [...] os projetos que os alunos elaborariam iriam ser aplicados efetivamente em campo, se vocês iriam a campo, não é? E como que essa [...] proposta poderia equivaler à carga horária, por exemplo, a um aluno que [...] cumpra o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Lembra que foi essa a minha dúvida?</p> <p>DELLA: Sim.</p> <p>FAYE: Não é? Porque aí você me respondeu assim: “Não, essa proposta da (inint.) não necessariamente os alunos vão aplicar. É uma proposta de intervenção”.</p> <p>DELLA: Não há uma obrigatoriedade de aplicação.</p> | <p>Conceito de extensão: não obrigatoriedade de aplicação</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>FAYE: Exatamente. Aí eu questioneei: “Mas como isso vai equivaler? Pode haver conflito para os alunos do PIBID?”. “Não, mas eu vou a campo e aplico.” Como é que ele vai equivaler sendo que ele não foi a campo? E aí você respondeu.</p> | |
| 2484-2511 | <p>DELLA: É, eu vou tentar falar rapidinho para não tomar muito tempo, não é? Para a gente poder discutir. Então, assim, basicamente é uma disciplina no segundo ano que tem cento e vinte horas e a ementa é: História e políticas extensionistas no Brasil; Indissociabilidade em ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade, Pesquisa, ação docente e cooperação; Elemento integrador de disciplinas estruturado com base em estudo conceitual em inter-relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa ou de literaturas de língua inglesa; Desenvolvimento de projeto integrador em articulação com o estágio curricular supervisionado gestão-extensão. Então, no segundo ano os alunos têm que cumprir cem horas de estágio. E isso envolve observação em contexto escolar. Então a mesma observação que eles vão fazer para o estágio, eles vão aproveitar para essa disciplina de Projetos Integradores. (...)</p> <p>DELLA: Então, o que acontece? Esses alunos do segundo ano vão fazer um trabalho... Claro que tem um primeiro bimestre aí, ou primeiro e segundo provavelmente, em que eles vão ter essa parte mais teórica, não é? O que é extensão, qual a história da extensão, qual é o conceito de extensão e em que ele se transformou hoje, como se concebe a extensão. O que é a indissociabilidade (entre) ensino, pesquisa e extensão. E depois a questão da interdisciplinaridade; o que é a questão da interdisciplinaridade na formação do professor hoje e a questão da pesquisa-ação, que é o professor que pesquisa práticas, ações de outro professor ou sua própria. Então é um trabalho introdutório. E daí no momento dessa disciplina, provavelmente segundo semestre, esse aluno em equipe de cinco ou seis, eles vão retomar conceitos vistos em duas ou mais disciplinas do primeiro ano ou disciplinas em curso no segundo ano para retomar conceitos que possam ser interdisciplinares.</p> | <p>Exposição da proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos mobilizados - Relação com estágio |
| 2512-36 | <p>CORA: Posso te interromper?</p> <p>DELLA: Sim.</p> <p>CORA: [...] A tua fala não está condizente com aquilo que está escrito. Você falou [...] disciplinas do primeiro ano...</p> <p>DELLA: Isso.</p> <p>CORA: ...Do segundo ano... Então aqui não está, em momento nenhum, e esse é até um questionamento que eu faço...</p> <p>DELLA: É porque eu estou falando da disciplina do segundo ano. Eu não estou falando dos Projetos Integradores do terceiro ano ainda. Porque no segundo ano essa é a disciplina, o que eles vão introduzir. Não tem orientador. O orientador vai ser o próprio professor da disciplina. Eles vão fazer <u>um exercício de reflexão interdisciplinar</u> nessa disciplina de 120 horas do segundo ano.</p> <p>CORA: Então não tem o trâmite para alunos do segundo ano?</p> <p>DELLA: Não.</p> <p>EMMA: Que trâmite, você diz?</p> <p>DELLA: Esses <u>trâmites</u>...</p> <p>CORA: (<u>Ela está</u>) <u>explicando como é que funciona do...</u></p> <p>EMMA: <u>Ah, aqui embaixo. Ah, tá.</u> Entendi.</p> <p>CORA: [...] Do segundo ano. Mas, assim, aqui, pelo que ela está falando, só tem o trâmite do terceiro ano. Então não compreendi.</p> <p>DELLA: É porque é como se eles... Olha, aqui, o segundo ano, são práticas introdutórias em Projetos Integradores [...] Extensionistas. Então eles vão ter uma base conceitual, o que é a extensão – são alunos iniciantes, eles vão estar bem perdidos ainda nessa questão – o que é a interdisciplinaridade e o que é esperado deles num projeto integrador. E eles vão executar isso de uma maneira ainda iniciante, insegura, <u>com dificuldades</u>.</p> | <p>Dúvida estrutural</p> |

| | | |
|---------|--|--|
| 2537-53 | <p>EMMA: <u>E o que é esperado deles</u> nesse projeto extensionista?</p> <p>CORA: Integrador.</p> <p>DELLA: Integrar... Eles vão buscar, vão revisar as disciplinas do primeiro ano. E aí a Cora deu uma ideia de a gente elencar as disciplinas, não é? Até como uma forma de olhar para essas disciplinas e nós mesmos {vermos} integrações entre elas. Nos planos de aula dos professores.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, então a integração é relacionada à integração das disciplinas?</p> <p>DELLA: [...] Conceitos teóricos que (permeiam) disciplinas.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Disciplinas integradas e conceitos, algo assim?</p> <p>DELLA: É, nesse sentido. [...] Porque parte-se do pressuposto [...] que todos os componentes curriculares formam um professor, eles são de alguma forma importantes para o professor. Nesses projetos integradores, desde o segundo ano, as cento e vinte (120) horas, até o terceiro ano, eles vão tentar fazer esse exercício de reflexão. Lembrando também que conceitos teóricos muitas vezes não são diretamente aplicados à prática e que o trabalho pode resultar numa reflexão que tenta entender a importância daquele conceito para a formação do professor.</p> | <p>Dúvida conceitual: objetivos da proposta</p> |
| 2554-65 | <p>CORA: Vamos pensar... Então vamos elencar em que disciplinas ele poderia se embasar para fazer esse projeto integrador. Olhando lá para as ementas do primeiro ano. Não estão ali as ementas, não é? Mas, por exemplo, se eu pegasse lá... Eu pus até um exemplo aqui no meu questionamento.</p> <p>EMMA: <u>Sim, eu coloquei (inint.) já.</u></p> <p>CORA: <u>Se ele pegar a Introdução à Língua Inglesa e Educação e Diversidade</u>, eu fico pensando que teorias... [...] Você fala de teoria e prática, não é? Eu estou tentando visualizar o que a gente quer desse aluno.</p> <p>DELLA: [...] Teoria e o profissional docente. E a sua prática.</p> <p>CORA: No que ele vai visualizar dessa disciplina... Quais seriam as disciplinas que você acredita que ele poderia se embasar para fazer? Olhando lá para o primeiro ano.</p> <p>DELLA: As disciplinas de educação, por exemplo.</p> | <p>Dúvida sobre conteúdo: Elencar disciplinas</p> |
| 2571-76 | <p>FAYE: Eu acho que [...] no próprio texto da ementa, Della, eu já vi ementas atuais do nosso curso assim, a de metodologia, a de estágio, as de línguas está assim, lá na redação final de cada ementa, "esta disciplina fará uma interface com as disciplinas tais, tais, tais e tais". Aí você poderia direcionar para os alunos a integração dessas disciplinas ali: se os alunos vêem de fato a integração entre elas.</p> <p>DELLA: <u>Poderia fazer isso.</u></p> | <p>Sugestão (1)</p> <p>Sobre conteúdo</p> |
| 2631-45 | <p>EMMA: Tá, Della. O que me preocupa é... eu sei que ele vai [...] lá no contexto de estágio, lá no terceiro ano, se eu não me engano, [...] para observar. Mas eu entendo extensão – eu não sei, eu posso estar errada – como devolver alguma coisa para a comunidade. É trazer a comunidade para dentro da <u>faculdade</u>.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Estender a universidade. É um braço.</u></p> <p>EMMA: <u>Estender as práticas da universidade ou as teorias da universidade.</u> E a disciplina tem o nome Extensionista. E eu não vejo a extensão no segundo ano.</p> <p>DELLA: Uhum. Éh...</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Posso perguntar uma coisinha?</p> <p>DELLA: Sim.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Quando você fala... eu não sei se eu entendi direito, mas quando você fala de eles examinarem essas disciplinas do primeiro ano...</p> <p>DELLA: Ou mesmo os conceitos que eles estão vendo já no <u>segundo ano</u>.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Mas isso</u> não é o ensino e não extensão? Eu tenho muita dúvida, porque eu vejo isso como ensino</p> | <p>Concepção de extensão/ensino</p> |

| | | |
|-----------|---|--|
| 2688-2704 | <p>DELLA: A ideia para a nova grade... porque a gente ia dividir o estágio do segundo em gestão e extensão. A gente está considerando uma parte da carga horária do estágio do segundo ano para a extensão. E aí eu estou vinculando essa disciplina de cento e vinte horas as horas... para eles não terem que ir novamente ao contexto escolar para observar outras horas, não é? Que até foi uma questão que foi levantada aqui, [...] que ele poderia usar estas horas para a disciplina de Projetos Integradores e para os fins do estágio. Então a ideia é que o aluno... Nesse percurso de formação docente, as relações que o aluno faz entre teoria e prática não são explicitadas em nenhum momento. Então ele percorre os componentes curriculares da matriz, depois ele vai para um TCC e para um estágio. Ainda que esse TCC e esse estágio comecem preliminarmente lá segundo, terceiro ano, como a gente está sugerindo, [...] eu vejo uma lacuna aí entre os componentes curriculares compartimentalizados em conhecimentos disciplinares, dentro de suas disciplinas [...]. Mesmo tendo a divisão dentro da disciplina lá em teoria e prática, a prática como componente curricular, mesmo tendo essa divisão, é uma divisão que fica [...] acortinada, a gente não enxerga isso. Não na produção do aluno. Ele não faz essa transição dos componentes disciplinares compartimentalizados para o exercício de estágio e de TCC, que são atividades, a meu ver, por natureza, integralizadoras.</p> | <p>Exposição da proposta</p> <p>Lacuna entre componentes e TCC/Estágio</p> |
| 2577-89 | <p>CORA: Então, mas vamos olhar, vamos pensar no prático, tá? Que disciplinas hoje a gente tem lá no primeiro ano que esse aluno vai poder se embasar para elaborar esse... Eu estou querendo <u>entender</u>.</p> <p>DELLA: <u>Eu entendi</u> a sua pergunta, só que, olhem, você concorda comigo que isso talvez seja uma questão que não está clara mesmo para a gente?</p> <p>CORA: É por isso que eu estou perguntando.</p> <p>DELLA: <u>E que isso... Então...</u></p> <p>CORA: <u>Como eu disse na</u> reunião anterior, [...] você fez as leituras e você está disposta a ministrar a disciplina. Só que a disposição não quer dizer que, de fato, ele...</p> <p>EMMA: Vai acontecer do jeito que a gente (<u>imagina</u>).</p> <p>CORA: <u>Que vai</u> acontecer. Pode [...] não ser você. Então, se for eu, se for a Emma, se for a Faye, se for o [nome de pessoa omitido], nós temos que ter claro como é que a gente vai desenvolver essa disciplina.</p> | <p>Falta de clareza como motivação</p> <p>vs.</p> <p>Falta de clareza como impedimento</p> <hr/> <p>Objetividade</p> <p>vs.</p> <p>Subjetividade</p> <hr/> <p>Planejamento</p> <p>vs.</p> <p>Não-planejamento</p> |
| 2597-2630 | <p>¹CORA: Você [Della] está entendendo? Se você for dona da disciplina, você vai. Eu não tenho medo do desafio. Eu preciso entender como é que eu vou...</p> <p>EMMA: Até para o aluno <u>não achar que você não está</u> preparada para ofertar a disciplina, não é?</p> <p>CORA: ...<u>Ministrar essa disciplina</u>. Desafio? Desafio eu estou tendo, com uma disciplina nova, Iniciação à Pesquisa. Eu nunca trabalhei nessa disciplina, não é? Só que por toda a construção que a Emma já tem, [...], já teve da disciplina, e do conhecimento que eu também tenho nesse sentido, então, é claro, eu não vou repetir a aula dela.</p> <p>DELLA: Sei.</p> <p>CORA: Não é? Mas eu tenho um embasamento para fazer isso.</p> <p>²DELLA: Isso. Mas, daí, deixa-me terminar então. O que eu estou levantando em conta... porque, assim, [...] TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e estágio são práticas tradicionais nos cursos de Letras. Nós temos [...] história em pesquisa qualitativa em estágio curricular supervisionado, nós temos pilhas e mais pilhas de trabalhos feitos a esse respeito, que nós podemos aglomerar conforme os nossos propósitos e ver como foi feito, fazer, tecer uma crítica, alterar uma coisa ou outra. A questão da interdisciplinaridade e das relações teoria-prática é uma lacuna e é uma questão nova nas políticas. Nós não vamos achar modelos. E uma das {minhas propostas} – [...] quando eu falo que é desafiador, {é} que nós não vamos encontrar modelos, a não ser esse da Universidade Federal de</p> | <p>¹Disciplina tradicional inédita ao professor</p> <p>vs.</p> <p>²Disciplina nova, sem modelos</p> |

| | | |
|-----------|--|---|
| | <p>Alagoas que aplica isso e mais um dos campi da [...] UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); e [...] não se sabe ainda como que isso é feito, a gente não consegue acessar tudo [...] – é que conforme os anos forem passando, o segundo ano for produzindo trabalhos, o terceiro ano for produzindo trabalhos, eu acredito que esses trabalhos vão servir de retorno, porque são os alunos que vão construir essa visão. Eu acho que a gente vai ter que levar isso em consideração num primeiro momento para questões de avaliação desse aluno. O aluno vai construir a visão de integração entre as disciplinas do primeiro ano na fase em que ele se encontra de desenvolvimento docente. Ele vai procurar essa integração. Ele vai buscar no conhecimento que ele tem ou que ele acha que significa um profissional da docência e vai tecer relações. E dentro dessas relações que o aluno produz nesses trabalhos, nós vamos nos auto avaliando. Nas disciplinas que nós ofertamos, no percurso que nós fazemos com os alunos. Até que ponto ele consegue ver se as disciplinas se conversam. Isso é um grande emaranhado na cabeça dele, que não faz sentido algum, que ele só está cumprindo para conseguir nota para passar de ano. É um ponto para a gente fazer o aluno parar lá no segundo ano do curso... ele cursou um ano... parar para refletir, gente. Reflexão e teoria prática.</p> | |
| 2705-2727 | <p>CORA: Então eu vou voltar a questionar. Vamos olhar para a ementa e vamos pensar em quais disciplinas esse aluno poderia se embasar para fazer esse projeto integrador. DELLA: Uhum. CORA: Então no segundo ano ele vai fazer um esboço e no terceiro ano, pelo que eu estou entendendo, ele faz outro, com outras disciplinas, mas aí já não mais em sala de aula. DELLA: É, no terceiro ano, ou ele aprofunda o que ele começou no segundo, ou inicia outro trabalho. É que, na verdade, é uma equipe de alunos, não é? CORA: Porque a questão é, a teoria e a prática, e eu elaborar esse projeto integrador. Então quais são as disciplinas que ele poderia, estando no segundo ano... Ele precisa pegar duas ou mais, não é? Então onde que a gente consegue visualizar que ele vai poder fazer... Por exemplo, estudos culturais em língua inglesa, ele pode pegar junto com... DELLA: Teoria Literária... CORA: Então, mas ele vai ter que combinar duas, não é isso? DELLA: É. CORA: Então, é essa... Quais são as combinações possíveis dentro da ementa que a gente tem? DELLA: Então, quantas de educação nós temos ali? [...] Podem relacionar conceitos interdisciplinares entre Políticas e Tópicos em Educação e Cultura, por exemplo. Então, assim, eu penso, [...] que ele vai ter que retomar Teoria Literária, Estudos Culturais, Fundamentos da Linguística, Introdução à Linguística Aplicada. E daí buscar interdisciplinaridade, pontos conceituais de ligação com a formação docente... CORA: Então, no seu entender, ele deveria pegar Teoria Literária... DELLA: É, [...] teria que investigar o que é dado na Teoria Literária.</p> | <p>Dúvida de Conteúdo: Que disciplinas?</p> |
| 2726-2730 | <p>CORA: Então, no seu entender, ele deveria pegar Teoria Literária... DELLA: É, [...] teria que investigar o que é dado na Teoria Literária. CORA: Então, mas aí é que tá... DELLA: Esses alunos vão trazer isso para a sala de aula, para a gente olhar junto. EMMA: Será que eles vão trazer, Della? Isso que me preocupa.</p> | <p>Responsabilidade de conteúdo sobre o aluno vs. Responsabilidade de conteúdo sobre o professor</p> |
| 2731-2739 | <p>CORA: [...] Eu acho que antes dos alunos visualizarem isso – aí é que é o ponto, que você está dizendo que eu estou com medo – eu preciso saber. EMMA: A gente que tem que saber. DELLA: Eles não recebem um plano de ensino?</p> | <p>Idem</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>CORA: Ok, Della. Mas a gente tem os planos de ensino. A gente está conseguindo visualizar?</p> <p>EMMA: É.</p> <p>DELLA: Mas eles tiveram a disciplina.</p> <p>EMMA: Mesmo assim, Della. Eles não se lembram de um ano para o outro o que eles viram.</p> <p>DELLA: Mas por que eles não podem buscar...?</p> | |
| 2740-2777 | <p>CORA: Mesmo se for do ano que eles estiverem, gente. Mesmo se for do que eles estiverem. E eu estou querendo, enquanto futura orientadora e professora da disciplina... E eu estou querendo saber também qual é a diferença que teria esse projeto integrador, dessa participação que eles têm ou no PIBID, se for segundo ano, ou em residência pedagógica, ou em quaisquer projetos... Por exemplo, a Emma desenvolve o do Ensino Colaborativo?</p> <p>EMMA: Não, Perspectivas Críticas.</p> <p>CORA: [...] Perspectivas Críticas. Dentro da participação desse projeto, eu sei que eles leem teoria e procuram produzir materiais práticos para serem aplicados, inclusive com a participação de professores da rede básica. [...] Por que esses alunos não poderiam estar envolvidos, então, nesses projetos que estão cadastrados e sendo desenvolvidos para fazer...</p> <p>EMMA: E que tem a extensão...</p> <p>CORA: ...Para fazer esse projeto integrador, entendeu? Porque de alguma forma ela está relacionando teoria e prática, mas talvez não seja lá da Teoria Literária, talvez não seja dos Estudos Culturais em Língua Inglesa, talvez não esteja em Introdução à Língua Inglesa. Eu não sei.</p> <p>DELLA: Mas [...] vocês não acham que nessa fala [...] de vocês a gente acaba menosprezando os componentes curriculares que compõem a nossa matriz? Que eles não têm importância direta?</p> <p>CORA: Mas, por exemplo, olha, Della, na Introdução à Língua Inglesa, se você for ver na ementa, a gente vai trabalhar temas transversais...</p> <p>EMMA: Gente, licença, eu vou conversar com a coordenadora do autarquia, porque ela está precisando estagiário. Acho que os alunos estão muito interessados nisso, por causa do ensino de inglês para crianças.</p> <p>DELLA: Tá.</p> <p>CORA: Mas, enfim, temas transversais são trabalhados aí na Introdução à Língua Inglesa. Isso não quer dizer que lá no projeto da Emma eles não estejam trabalhando também esses temas transversais com as Perspectivas Críticas de ensino de línguas. Então [...] eu não sei se não seria melhor vincular esses projetos integradores aos projetos que os professores desenvolvem. Porque quando eu trabalho com o PIBID também, [...] você vê alguma questão que eles estão observando lá e que eles acham que podem elaborar um projeto de intervenção, e também fazem leitura da teoria e tentam implementar na prática alguma atividade ali que venha a sanar [...] ou melhorar esse ensino da língua. Então é só essa [...] obrigatoriedade de ele embasar em determinadas disciplinas e quais seriam elas, por exemplo.</p> <p>DELLA: Não, não. Não é em disciplina, é em conceitos abordados num primeiro bimestre ou um conceito que foi sendo formado numa disciplina que foi ministrada num primeiro ano...</p> <p>CORA: Então não é uma disciplina em si.</p> <p>DELLA: Não, porque é interdisciplinar. São pontos de encontro entre elas, pontos, conceitos.</p> | <p>Integração de conceitos entre componentes curriculares e a PRÁXIS vs. Integração de conceitos e a PRÁXIS circunscrita a Programas e Projetos</p> |
| 2778-2822 | <p>FAYE: Della, eu trabalhei numa escola um tempo, no ensino fundamental I (Um) e no ensino fundamental II (Dois), que é o [nome de escola omitido], e que a metodologia e abordagem de ensino é a interdisciplinaridade. Então, assim, pelo que eu estou observando que a Cora está colocando... E, olha, é difícil, não é fácil você trabalhar dessa forma.</p> <p>DELLA: Uhum.</p> | <p>Interdisciplinaridade na Educação Básica vs. Interdisciplinaridade na formação docente</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>FAYE: Então, os planejamentos das disciplinas eram feitos todos em conjunto. Porque [...] o que o professor de Matemática, o professor de Ciências, o de Geografia falava, o Inglês também tinha que falar. O Inglês era quase que um coringa. Eu tinha que abordar conteúdos de cada disciplina. E aí eu aplicava um projeto integrador na minha disciplina com o sexto ano do ensino fundamental, por exemplo. E aí os professores que ministravam essas disciplinas, faziam essa ponte lá também. Não que eles trabalhariam com o inglês, mas o Inglês era uma disciplina quase que coringa.</p> <p>DELLA: É, línguas, instrumento para aprender (inint.).</p> <p>FAYE: E aí a interdisciplinaridade. Só que aí eu acho que decorre, como a Cora está colocando, num pensamento quase que unificador. Todos mais ou menos nos integrarmos, pensar as ementas, pensar os conteúdos, direcionando para esse foco interdisciplinar.</p> <p>DELLA: Mas veja bem...</p> <p>(...)</p> <p>DELLA: Essa questão que a Faye colocou da interdisciplinaridade na educação básica não é a mesma coisa da interdisciplinaridade na formação de um professor. Eu não vejo assim, pelo menos. Porque nós temos o eixo norteador que deve... No meu entendimento, por isso nós temos em cada componente curricular a teoria prática, não é? O eixo [...] em torno do qual vai girar a formação desse professor, é a própria profissão do professor. A profissão professor na educação básica. Então esse é o nosso eixo articulador.</p> <p>FAYE: Sim, sim, sim, é outro foco. É outra formação. (inint.).</p> <p>DELLA: Esse é o eixo articulador das disciplinas. Então eu veria a formação do professor dentro dessa disciplina de Projetos Integradores não [...] apenas como uma interdisciplinaridade, mas uma {transdisciplinaridade}. [...] Ele perpassa a matriz. Ele faz uma tentativa... Mas não é assim juntar tudo, gente. Isso não é possível, juntar tudo, porque é muito subjetivo. Cada um tem os seus valores, cada um tem a sua formação.</p> | |
| 2823-2862 | <p>É a questão de o aluno fazer esse exercício de, primeiro, retomar conteúdos, não é? Que já foram vistos e que não sei como que foram vistos, porque se a gente não enxerga muito bem... O perfil do aluno varia muito [...] em termos de atenção, de afinidade com o professor; afinidade com a disciplina. É uma infinidade de variáveis. Mas um exercício, por exemplo, três alunos amaram Introdução à Linguística Aplicada, adoraram o professor, viram questões interessantes. “Vamos trazer? Vamos ver que relações isso tem com a prática e com as questões que vocês viram lá em Políticas ou lá em Educação e Cultura”. “Vamos tecer relações com o que é o professor para você?” Primeiro porque eu vou tentar fazer esse aluno sentar para escrever, porque os conceitos não estão prontos na nossa cabeça. Quando a gente põe no papel é que as coisas se mexem, é que as coisas se expressam. [...] Às vezes a gente acha que a gente tem uma ideia pronta na cabeça e quando a gente a expressa em palavras orais ou escritas, a coisa muda, não é? Você fala “ah, eu quis dizer isso”, mas não foi isso que eu quis dizer. Então, o que o aluno vai falar para mim se eu estiver dando essa disciplina? Eu tenho muita curiosidade de saber que relações ele conseguiu construir após esse um ano e pouco de curso. Tá, e onde que está a extensão, não é? Ele estará fazendo, junto com esses conceitos que a gente [...] trabalharia no início da disciplina, esses conceitos que eles vão trazendo, ele está indo para um contexto real, contexto profissional, contexto de prática docente. [...] É uma maneira de ele estar vendo esses conceitos, não a (posteriori), ma no processo, não é? Primeiro faz isso e depois faz aquilo. Não. É um constante vai e vem. Então, que conceitos ele está retomando? É uma forma de já direcionar o olhar dele lá contexto de ensino-aprendizagem, lá no contexto prática. Com esses conceitos remexendo na cabeça deles, o que eles vão enxergar lá e que tipo de reflexão ele vai conseguir tecer em torno disso. Em concomitância, eles produziram um trabalho escrito, um tipo de diário reflexivo, [...] uma produção dissertativa com duas partes discriminadas: uma retomada de conceito(s) teóricos interdisciplinares, Parte Um, e depois [...] elaborariam uma discussão relacionando com o contexto de práxis [...] na parte dois. E o professor da escola que</p> | <p>Conceito de Extensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão orientada à práxis - Esforço mental do aluno. <p>vs.</p> <p>Extensão com efetiva aplicabilidade</p> <p>Pode-se dizer que é um conceito de extensão em transição, em formação, em crescimento, não-profissional?</p> <p>vs.</p> <p>Extensão profissional (projetos de extensão desenvolvidos pelo formador)</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | acompanhou esses alunos na observação do estágio, seria solicitado alguns minutos lá no final do ano para que ouvisse desses alunos, como um avaliador, ouvir desses alunos o que eles conseguiram construir entre disciplina e observações no contexto daquele professor. Então parece uma coisa assim “tá, mas isso é muito difícil de visualizar”. É difícil porque não foi feito. FAYE: Tá. Isso caracteriza extensão? [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas e extensão? [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então, eu... [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Cadê comunidade sendo atendida pela universidade? [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Porque isso para mim não caracteriza extensão. FAYE: Me parece mais pesquisa. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Pesquisa. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Extensão é a ideia do braço da universidade se estendendo... [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Para mim isso é pesquisa. | |
| 2863-2872 | [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (inint.) de uma palestra que eu gostei muito. A universidade se estendendo para a comunidade. [...] Não só a comunidade acadêmica. Se eles fossem lá, no contexto que eles observam e depois eles criassem um projeto a partir daqueles contextos que eles observam, envolvendo essas disciplinas integradoras aí, para atender as dificuldades que eles perceberam que os alunos têm durante a observação, aí seria um projeto extensionista, em minha opinião. DELLA: Mas é uma forma de atender, porque o aluno professor está vendo a realidade... [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Não, observar não é atendimento. DELLA: Não, não, não. Observar, só o ato de observar não é. Mas o esforço que esse aluno vai fazer de construir relações num segundo ano de Letras e depois apresentar isso... | Idem |
| 2873-2881 | EMMA: Eu acho que ele [o aluno/acadêmico] não vai conseguir. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Della, e a parte teórica para esse aluno ter... a base para esse aluno construir essas relações. Eu vejo isso (inint.). [NOME DE PESSOA OMITIDO]: É, porque a relação interdisciplinar é complexa para um aluno de segundo ano. FAYE: Extremamente complexa. CORA: Eu acho que a... DELLA: Mas é complexa para um aluno de quarto ano. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Mas é complexa até para nós. | Reflexão teórico-prática vs. 1º a teoria Da menor complexidade p/ maior complexidade vs. Exercício de reflexividade com o que o aluno traz |
| 2889-2898 | EMMA: Tem uns alunos que têm uma cabecinha muito fechada ainda. DELLA: E será que não seria o momento de abrir, lá no comecinho? (...) EMMA: Sabe o que eu estou achando, gente? Que é mais um trabalho que ele tem que fazer no [...] terceiro ano. No segundo, eu acho que pode acontecer desde que tenham a extensão, que eu não estou vendo. Mas no terceiro ano... (...) Que é só mais um trabalho, (inint.) (pra entregar no final do ano). | |
| 3011-3045 | ¹ [NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>O meu projeto de extensão, (que menos de seis)</u> fazem parte, ninguém pediu. E hoje (acertam). É que extensão tem que ser para atender comunidade. É diferente de um projeto de pesquisa, de um projeto interdisciplinar. A palavra extensão é realmente “estender”. É fazer uma análise do que se faz necessário e a comunidade lá. <u>Mas à universidade não...</u> DELLA: <u>Mas é uma análise do que se faz necessário na visão de quem?</u> | 1 Extensão 2 Pibid 3 Estágio Conceito de extensão: |

| | | |
|-----------|--|---|
| | <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Da comunidade.</p> <p>²DELLA: Ah, tá. Então, porque daí uma coisa é você atender, é você elaborar aulas, [...] ou então atender de alguma outra forma, não é? [...] Tem tantas ideias aí. O que me preocupa nos projetos que eu leio, que eu olho, é {que} o aluno acaba entrando e se envolvendo... Isso porque eu trabalhei dois anos com o PIBID, eu vi isso e eu escrevi no livro isso. Ele se envolve, ele [...] se sente super valorizado, porque os alunos olham para ele, os alunos o escutam, {a professora da turma fica encantada com o que nossos alunos levam}, eles se empolgam com coisas que eles acham e eles vão lá e dá tudo certo, não é? Mas o retorno disso... Como que eu vejo que conhecimentos que o aluno usou para fazer isso daí? O que está na cabeça dele nesse processo? O percurso da teoria prática, prático-teoria, que é uma coisa que vai e vem, vai e vem, vai e vem, ele é obscuro e ele é distante (um do outro). A gente passa por vários níveis antes de sair da teoria e chegar na prática. Ou pegar a nossa prática mesmo e filmar, e tentar ver que conceitos teóricos estão implícitos ali. E são <u>exercícios de (inint.)</u>.</p> <p>³[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ah, eu acho que isso acontece no estágio sim, Della. Se eu pegar um relatório de estágio de um aluno meu, todas, principalmente no minicurso, terminava a aula, nós tínhamos <u>uma hora pós-aula</u>.</p> <p>EMMA: <u>Acho que quem está no estágio</u> consegue ver isso <u>mais, não é?</u></p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Então</u>, eu acho que ver que é obscuro... pode ser que em alguns momentos aconteça, mas se você [...] chamar uma aluna minha do quarto ano do ano passado e falar se ela teve teoria e prática, mesmo as mais fracas vão falar que tiveram essa relação. O que nós fazíamos? Antes de preparar as aulas, nós nos reuníamos e eu citava os autores nos quais nós estávamos nos embasando, que elas haviam lido na disciplina de Metodologia. Quando terminava a aula do curso, {às} quatro horas (16:00), nós ficávamos das quatro (16:00) às cinco (17:00) aqui discutindo o que aconteceu na sala, se realmente condizia com o previsto pela teoria ou não...</p> <p>FAYE: (inint.) <u>faz isso</u>.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...<u>E o que nós poderíamos</u> mudar. Em alguns momentos elas criticavam a teoria.</p> <p>FAYE: Os nossos também.</p> | <p>- Extensão: atendimento à comunidade</p> <p>- (1, 2 e 3) Extensão: em que estágio e Pibid misturam-se</p> <p>- Fala do ensino/aprendizagem da extensão?</p> <p>- Da relação teoria-práxis como extensão?</p> |
| 3051-3081 | <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: (...) Aqui na nossa IEES, eu acho que o estágio é levado muito a sério. Elas [acadêmicas] têm sim essa relação forte entre teoria e prática. Elas tinham mais dificuldade, às vezes, em perceber – algo que eu gostei da sua proposta – o tempo de algumas disciplinas que elas viram no curso contribuindo <u>para a prática docente</u>.</p> <p>EMMA: <u>Sim. Sim.</u></p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>E isso eu concordo</u> total com você [Della].</p> <p>EMMA: <u>Pode ser mais difícil.</u></p> <p>DELLA: <u>Porque algumas teorias...</u> se você pega Vygotsky, você enxerga a prática. Se você ler Vygotsky você vê a <u>prática. Agora...</u></p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sim. <u>É, elas...</u>, <u>umas das coisas</u> que elas questionavam muito foi que eu dei vários textos de literatura para elas elaborarem as aulas. (inint.) é uma escritora maravilhosa, (é o) ensino de Literatura de uma maneira significativa e próxima ao aluno. Aí elas falam: “Aí, professora, nós tivemos aula de Literatura, um monte, e nada daquilo a gente vai usar”. Aí eu falei: “Claro que vocês vão usar. Vocês estão (constituindo) (inint.) conhecimento de vocês, o olhar de vocês sobre o texto literário é diferente porque vocês tiveram na aula <u>de Literatura</u>”.</p> <p>DELLA: <u>Então, eles não têm consciência disso.</u></p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Então</u>, [...] aí eu concordo <u>com você</u> [Della].</p> <p>EMMA: <u>A gente pode acrescentar.</u></p> | <p>Necessidade de estabelecer relações entre Componentes Curriculares e a Práxis (Questão abordada na proposta)</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...Eu acho que alguns (inint.), pode ser. Mas aqui, não. Aqui a gente trabalha, tanto que nesse momento elas conseguiram perceber o quanto foi importante para elas as aulas de Literatura que elas tiveram desde o primeiro ano. Porque eu falei: "Olha, você olha para isso aqui e você sabe o que é. Você sabe métrica desse poema só de bater o olho. Você não vai usar o poema que o professor levou para você, mas o seu conhecimento de poema te fez escolher um poema com ritmo para levar para os seus alunos". Então a gente conseguiu trazer, porque eles têm dificuldade <u>mesmo</u>.</p> <p>EMMA: <u>Eu acho que</u> o [nome de pessoa omitido], que está entrando agora, vai contribuir bastante, porque ele já disse que ele quer fazer essa relação da Literatura com a sala de aula [...] o dia que ele veio se apresentar aqui. Eu acho que, assim, eu não tenho o conhecimento <u>para fazer isso, mas gostaria que ele tivesse</u>.</p> | |
| 3084-3123 | <p>FAYE: <u>Então, eu ia fazer um comentário mais ou menos</u> próximo ao que a [nome de pessoa omitido] fez. Pode até conversar depois com a Cora. Até o ano [...] retrasado, (inint.) dois mil e dezesseis (2016), eu não consegui ainda... é, porque eu também havia assumido recentemente as disciplinas Metodologia e Estágio, eu realmente não conseguia fazer com que os alunos vissem na prática aquela teoria e vice-versa. Ou a partir da prática reconstruir ou revisitar essa teoria, como você fala. Já no ano passado, a gente conseguiu fazer isso.</p> <p>¹EMMA: Eu acho que vai do amadurecimento da turma também, <u>não vai, Faye?</u></p> <p>FAYE: <u>E no simpósio...</u> e no simpósio que houve, daquele seminário...</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: E o nosso <u>amadurecimento</u>.</p> <p>FAYE: ...<u>Naquele seminário que nós fazemos</u>⁴⁷.</p> <p>EMMA: <u>É, o nosso também</u>.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Nós amadurecemos. Porque daí você começa <u>a perceber que ficaram lacunas no ano anterior e você...</u></p> <p>FAYE: <u>Exatamente. É isso que eu estou querendo dizer. Eu também não tinha conhecimento...</u></p> <p>EMMA: <u>Eu já estou vendo essas lacunas no meu projeto</u>.</p> <p>FAYE: ... De como fazer isso.</p> <p>EMMA: Eu estou vendo isso.</p> <p>FAYE: E aí, e os seminários que (Letras, Inglês e Espanhol) fez <u>de socialização do estágio, a Cora</u> assistiu <u>uma boa parte</u>.</p> <p>EMMA: Fez <u>eles pensarem diferente (no meu) projeto</u>.</p> <p>FAYE: ²Você tinha que ver... Por isso que eu acho que o TCC junto com o estágio também é muito frutífero. Você tinha que ver a análise teórica que a [nome de pessoa omitido] e a [nome de pessoa omitido] fizeram do estágio com um olhar sobre teoria da indisciplina, segundo (inint.) que a [nome de pessoa omitido] trabalhou. Elas [...] trouxeram um slide com partes do trecho da teoria sobre letramento crítico e sobre as diretrizes curriculares do Paraná. Elas conseguiam visualizar isso. O [nome de pessoa omitido] conseguiu analisar o estágio deles a partir do pós-método, que é o conteúdo que eu tinha dado no final da disciplina de Metodologia. E ele foi trazendo o conceito (do pós-método) e disse que conseguiu [...] ver a prática dele lá na Metodologia do pós-método. Então eles estão conseguindo fazer isso.</p> <p>³DELLA: [...] Eu acho que talvez, então, para contribuir, a gente podia tentar verificar o que os alunos conseguem tecer de relação para qual a proximidade dessas teorias com o dia-a-dia do professor. São teorias (próximas)? Por exemplo, teoria da indisciplina é uma teoria construída sobre [...] a prática docente, não é? Agora você vai pegar Saussure e o conceito do signo arbitrário, por exemplo (risos)</p> | <p>Complexidade maior/menor da relação de determinados conceitos com a Práxis</p> <p>¹tem a ver com amadurecimento</p> <p>² tem a ver com a relação prática (estágio) e pesquisa (TCC)</p> |

⁴⁷ Evento realizado semestralmente pelas coordenações do Estágio Curricular Supervisionado dos 3 cursos de Letras (Inglês, Português e Espanhol), em que os acadêmicos organizam apresentações para socialização e reflexões acerca das experiências escolares frente aos demais colegas e supervisores.

| | | |
|-----------|--|---|
| | <p>EMMA: Ah! Não. <u>É muito difícil de ver.</u> DELLA: <u>Que aluno...</u> mas que aluno que vai entender a arbitrariedade do signo, o valor desse <u>conceito...</u> EMMA: <u>Gente</u>, eu nem lembro mais <u>isso</u>. (risos) DELLA:...que impacto que tem os conceitos saussurianos nas nossas formas de ver a língua hoje? Então eu acho que conseguir fazer um percurso ainda que pequeno e o aluno consiga ir lá à escola e ver que concepção de língua tem essa professora...</p> | <p>³(parece sugerir que) estabelecer a relação com a práxis já é extensão (seria isso?)</p> |
| 3142-3171 | <p>FAYE: [...] O ano passado eu encaminhei para (inint.)... Algumas das avaliações que eu venho aplicando na disciplina de Metodologia. E aí no final do ano eu perguntei – porque agora é o quarto ano – o que eles achavam daquele tipo de avaliação. Porque é uma avaliação com consulta, não é? Eles vão à teoria... então, assim, eles têm todos os slides de todas as aulas de todas as concepções teóricas, tudo o que nós trabalhamos. Aí eu peço para eles [...] salvarem todos aqueles slides e nós vamos ao laboratório e eles consultam individualmente para resolver as questões da prova. Aí vocês viram as questões da prova. Tem desde a elaboração de plano de disciplina... dentro de uma perspectiva teórica, até a análise de uma aula. E eu ouvi a [nome de aluno omitido] comentando (inint.), a [nome de aluno omitido], o [nome de aluno omitido]: “Nossa, mas essa prova faz a gente refletir sobre as metodologias”. Entendeu? Então eles fazem realmente essa reflexão. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Fazem. FAYE: Foi o ano passado que eu comecei aí a pensar dessa forma. Foi amadurecimento meu também. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: E eu já vi coisas que eu <u>deveria ter feito</u> ano passado e não fiz. FAYE: <u>Foi amadurecimento meu.</u> [NOME DE PESSOA OMITIDO]: ...E daí eu estou (falando) com a Faye, que vai ficar com o minicurso, porque no momento de... aquela uma hora que a gente fica depois, [...] às vezes eu escutava bastante deles e depois nós fazíamos os apontamentos. E algumas coisas que apareceram nos relatórios me {deixaram} assim: “Olha, isso aqui eu não consegui deixar claro para essa aluna, ela se equivocou”. É claro que eu dei o feedback no relatório. Dei uma por uma. Porque a gente não devolve os relatórios de estágio, eles ficam como documento. FAYE: Sim. (inint.). [NOME DE PESSOA OMITIDO]: (Uma por uma assim), é quatorze, que são poucos, dá para a gente fazer esse atendimento. Na (inint.) são oito. E falei para elas: “Olha, aí vocês fazem esses relatório, esse (retorne) mostra para a gente as nossas falhas”. (inint.). FAYE: Então, essas avaliações é que me mostraram que eu acho que eu estou no caminho certo. Eu estou fazendo, conseguindo fazê-los [...] analisar contextos práticos de ensino-aprendizagem à luz de teorias. Esse vai e vem.</p> | <p>(idem) Complexidade maior/menor da relação de determinados conceitos com a Práxis</p> <p>Tem a ver com avaliar com coerência</p> <p>Tem a ver com um olhar à produção do aluno-professor como feedback a auto avaliação do professor formador.</p> |
| 3179-3192 | <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Agora, aquela parte que você [Della] comentou e por isso que é a parte que eu mais gosto do que você me ensinou, é perceber as disciplinas do curso como formadoras do professor, independente se ele vai ensinar aquilo. FAYE: <u>Aí sim, eu também acho importante. Sim. Sim. Sim.</u> [NOME DE PESSOA OMITIDO]: Ele não precisa ensinar o que ele aprende na universidade, ele precisa ser constituído como profissional por essas disciplinas. E isso eu <u>acho fundamental</u>. DELLA: <u>E, mais que isso, mais que</u> isso, ele precisa ter <u>consciência disso</u>. EMMA: <u>Consciência dessa constituição.</u> [NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Isso. É (isso mesmo), é a consciência.</u> DELLA: <u>Se ele não tiver a consciência disso e não expressar isso...</u> EMMA: <u>É eu acho que, então,</u> essa parte, pode ser [...] o primeiro bimestre, o primeiro semestre talvez da disciplina. Como que chama? “Projetos Extensionistas”. [...] Pode ser toda essa parte de reflexão, não é? [...]</p> | <p>Valorização da proposta (1): por focar nos componentes curriculares em torno do eixo da práxis – Relação teoria e prática</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | | Daqui em diante, parece haver superação de conflito e maior colaboração entre os participantes da discussão |
| 3214-3241 | <p>FAYE: Della, sabe como que essas disciplinas, talvez, essas mais teóricas [...] de língua, de literatura, [...] de pressupostos teóricos em relação a ensino-aprendizagem em língua em si, poderiam talvez fazer essa [...] mediação já com a prática mesmo antes de eles entrarem no estágio? Uma ou outra questão que os professores de língua fossem elaborar na prova, trouxesse essa questão prática.</p> <p>EMMA: Uhum.</p> <p>DELLA: Tanto que isso já era para estar acontecendo, porque tem um componente prático.</p> <p>FAYE: Não ficar só na língua pela língua, ensinar a língua pela língua.</p> <p>DELLA: Mas não tem um componente prático da disciplina?</p> <p>FAYE: Entendeu? Então talvez modificar um pouquinho...</p> <p>DELLA: Se tem, precisaria aparecer ficar mais explícito ou documentado.</p> <p>EMMA: É.</p> <p>FAYE: ...(Eu não sei o que o [nome de pessoa omitido] pensa) sobre a elaboração dessas avaliações.</p> <p>DELLA: A gente pode articular dessa forma sim, Faye. Concordo contigo.</p> <p>DELLA: Daí, na disciplina de Projetos Integradores, os alunos teriam onde voltar para pesquisar. Em questões de prova assim, por exemplo, não é?...</p> <p>FAYE: Isso.</p> <p>DELLA: ...Para poder...</p> <p>FAYE: Isso.</p> <p>DELLA: Jóia. Aí ficaria ótimo.</p> <p>FAYE: Então modificar a prova.</p> <p>EMMA: Se a gente tivesse tempo para fazer tipo um encontro por mês com os alunos, um encontro por bimestre com os alunos, para relacionar todas as nossas disciplinas, seria fantástico, não seria? Um encontro por mês, uma noite.</p> <p>DELLA: É, só que para isso eles tenham que ter feito pequenas reflexões ao longo do percurso, senão (inint.).</p> <p>FAYE: Então, aí a prova poderia trazer o momento dessas reflexões.</p> | Expansão da sugestão (1) de FAYE (agora com todas as disciplinas) |
| 3264-3274 | <p>EMMA: Não. [...] A Linguística Aplicada está no segundo ano. Mas eu e a Faye percebemos que a gente estava falando de [...] métodos de ensino tanto na Linguística Aplicada, quanto na aula de Metodologia. E aí, para esse ano, a gente revisou. Os métodos comunicativos, audiovisual, até o ano passado eu pedia seminário, cada um lia, depois tinha um trabalho.</p> <p>FAYE: Isso.</p> <p>EMMA: Eles tinham que prestar atenção no do colega e aí a gente discutia depois de cada apresentação.</p> <p>FAYE: Hoje, por exemplo, eu vou retomar. Mas eu vou retomar assim muito...</p> <p>EMMA: E eles traziam aulas para eles assistirem, não é? Mas aí ficou só para a disciplina de Metodologia no terceiro ano.</p> <p>FAYE: Combinamos na (Metodologia) para abarcar isso.</p> | <p>Reformulação Metodologia de Ensino/LA (motivada por percepção da práxis de formação)</p> <p>Reflexo no PPC Novo</p> |
| 3283-3288 | <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Daí</u> só uma [...] última preocupação, quando a Della fala [...] do pessoal do segundo e do terceiro, que é uma coisa que eu estava conversando com a Cora, quais estratégias a gente pode lidar para envolver os alunos para eles utilizarem para escrever esses Projetos Integradores? Seriam provas anteriores, não é?</p> | Referência à sugestão (2) de Faye |

| | | |
|-----------|--|--|
| 3330-3354 | <p>DELLA: [...] Concordo. Eu acredito que fazer os alunos retornarem a escritas anteriores suas, como provas, por exemplo, seria um bom começo para pensar um Projeto Integrador.</p> <p>EMMA: <u>Eu acho que sim. Eu acho que isso vai ser um ponto discutido [...] na segunda e na terça</u> [encontro final do GT de Letras]. <u>Vamos fechar</u> numa ideia então? A gente deixa a disciplina – uma opção – disciplina Extensionista, adicionando a parte da implementação, não é? E aí [...] Espanhol e Inglês faria igual?</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>Ah, eu acho que sim, porque eu gostei muito dessa ideia de conscientização.</u> Eu sempre acho, mas não tinha pensado em (como elaborar) (inint.).</p> <p>EMMA: ...<u>Até, de repente,</u> o aluno poder depois aproveitar essa disciplina se ele quiser voltar par fazer Espanhol ou voltar para fazer...</p> <p>(...)</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: E, assim, e comentar essa questão da indissociabilidade que a gente discutiu em Espanhol, porque a gente pretende que quem fizer esses projetos de extensão, transforme isso em dados de pesquisa como o TCC.</p> <p>FAYE: Sim, com certeza.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Sabe? Porque daí ele vai ter um olhar de pesquisa sobre um projeto de extensão que também foi um projeto de ensino.</p> <p>EMMA: É, eu acho que faz muito sentido.</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: Então vai estar junto ali ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>DELLA: Então, essa era uma questão que eu ia interligar com a disciplina ou com aquela carga horária no terceiro ano, não é? Mas, no caso, a gente pode deixar só no segundo. Toda a produção deles fica arquivada no programa de extensão que a gente está buscando criar. Fica arquivada ali...</p> <p>[NOME DE PESSOA OMITIDO]: São dados.</p> <p>DELLA: ...Para servir de material de pesquisa, desde que devidamente referenciado, não é?</p> <p>DELLA: Para TCC, para estágio.</p> | <p>Valorização da proposta (2): Desenvolvimento dos PI para geração de dados para TCC</p> |
| 3682-3694 | <p>DELLA: Vejam se minhas contas estão batendo... Então fica cento e vinte daquela disciplina que já está dentro da matriz no segundo ano, a gente só muda o <u>nome e o teor</u> [em vez de PI, fica Projetos Extensionistas e acrescenta obrigatoriedade de implementação no terceiro ano, respectivamente], não é? <u>Olha lá.</u> ((mostra na projeção)) Cento e vinte no segundo ano. Está vendo ali vermelhinho?</p> <p>EMMA: Sim. Sim.</p> <p>DELLA: Lá embaixo.</p> <p>EMMA: Aham.</p> <p>DELLA: Cento e vinte no <u>segundo ano.</u></p> <p>EMMA: <u>Sessenta</u> na...</p> <p>DELLA: Mais sessenta...</p> <p>EMMA: É, sessenta no terceiro ano com uma disciplina fora da grade.</p> <p>DELLA: Mas extensionista também, <u>continuação do segundo.</u></p> | <p>Carga Horária (Integralização das 320h ou 10% da carga horária total do curso em extensão)</p> |
| 3811-3826 | <p>DELLA: Tem que aparecer aqui no estágio quatrocentas horas. Essas quatrocentas horas não estão na grade.</p> <p>EMMA: <u>Sim.</u></p> <p>DELLA: <u>Estão fora.</u></p> <p>FAYE: <u>É isso... é isso que eu estava dizendo.</u></p> <p>DELLA: <u>Tem que aparecer o TCC. Isso (inint.).</u></p> <p>EMMA: <u>Sim. Isso. É isso que eu entendi também.</u></p> <p>CORA: <u>Porque daí</u> você tem duas horas para lidar com toda essa papelada...</p> | <p>TCC na Matriz para justificar horas para a Coordenação de TCC</p> |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| | <p>EMMA: Sim. Sim. CORA: ...Que não é da disciplina em si, de pesquisa, entendeu? EMMA: Exato. DELLA: Terceiro ou quarto ano, não é? EMMA: Terceiro e quarto ano. DELLA: "E".</p> | |
| 3837-3841 | <p>DELLA: É como o estágio. O estágio tem as quatrocentas horas, depois tem metodologia e prática (<u>inint.</u>). EMMA: <u>Sim. Os seminários, não é?</u> Verdade. É. [NOME DE PESSOA OMITIDO]: <u>É.</u> CORA: <u>Então</u>, é isso aí.</p> | Idem |
| 3868-3875 | <p>[Sobre constar na grade o tempo de desenvolvimento do TCC pelos acadêmicos, com suporte de orientador] CORA: Fora da grade? É porque é bastante tempo que ele se dedica [para o TCC] aí. EMMA: Sessenta horas talvez? DELLA: É, no <u>terceiro</u>, e <u>sessenta no quarto</u>? CORA: <u>Sessenta mais sessenta.</u> EMMA: Sessenta mais sessenta... cento e vinte então. CORA: Seriam quatro... seriam duas horas semanais. DELLA: Até para justificar a dedicação deles [acadêmicos] também. EMMA: Sim.</p> | Idem |
| 3938-3959 (...) 3986-3988 | <p>EMMA: <u>Cadê Linguística Aplicada</u>, Della, em Formação Diferenciada? DELLA: Está aqui embaixo. EMMA: <u>Ali, achei. Porque estava lá na Formação Geral, não é?</u> ((conversas paralelas)) EMMA: <u>Porque estava lá em Formação Geral, acho não é Formação Geral.</u> DELLA: <u>Não, eu troquei.</u> EMMA: <u>É específica, não é?</u> DELLA: <u>Eu fui lá nas diretrizes (inint.). Na verdade Formação Geral, em nosso formulário, é Formação Pedagógica nas Diretrizes.</u> EMMA: <u>Mas é específico da língua inglesa. Que nem (inint.) no espanhol é diferente, no português também é diferente?</u> FAYE: <u>Sim. Sim.</u> EMMA: <u>Não é?</u> DELLA: <u>Acho que a Dimensão Pedagógica usa metodologia.</u> EMMA: <u>Sim.</u> DELLA: <u>Eu estou pensando, acho que não dá para tirar das disciplinas. Não é? Porque essas disciplinas têm (TCC) (inint.) (janelinhas), então não dá para tirar daí. Agora, tem que ter quatrocentas horas de estágio, não pode ser menos.</u> CORA: <u>Certo.</u> DELLA: <u>Tem que ter duzentas horas de AC. Não pode ter menos.</u> CORA: Tá. DELLA: Então... a gente reduz o <u>TCC para sessenta horas.</u> (...)</p> | <p>Relação entre Políticas Externas – Políticas da IEES – como interpretamos</p> |

| | | |
|-----------|---|--|
| | <p>DELLA: Mas você vê como [...] a lei [...] barra a gente nisso aqui? Porque não discrimina hora. A legislação não discrimina hora para TCC. EMMA: Não.</p> | |
| 3972-3979 | <p>CORA: E como ficou, então? Projetos Integradores no segundo e terceiro anos? A [nome de pessoa omitido] concordou em fazer o mesmo no espanhol? DELLA: Sim. Ela complementou. Eu achei que ela complementou com a ideia de implementar. Vai fazer um projeto mesmo de extensão. Vai além de reflexão da realidade e de interdisciplinaridade <u>E daí</u> implementam no <u>terceiro ano</u>. CORA: <u>Que ele pode usar lá na...</u> DELLA: <u>Porque ele</u> aproveita para <u>PIBID</u>, para Estágio ou TCC. Gera dados né? CORA: <u>Sim. Ótimo.</u></p> | <p>Conclusão de como a Proposta ficou aprovada – Necessidade de implementação</p> |

ANEXOS

ANEXO A – Fávoro (2016)

PROJETO POLÍTICO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESPAR:
FUNDAMENTOS, DIMENSÕES E DIRETRIZES METODOLÓGICAS¹

Neide de A. L. Galvão Favaro²

A UNESPAR foi credenciada recentemente por intermédio do Parecer CEE/CES nº 56, de 06 de novembro de 2013. Ao integrar 07 (sete) Faculdades Isoladas, passou a constituir uma universidade *multicampi*, situada em distintas regiões, herdando uma rica trajetória histórica, marcada por diversas culturas e experiências acadêmicas.

Dentre suas características peculiares, destacam-se o fato de atender a, aproximadamente, 12 mil estudantes em seus 67 cursos de graduação - 30 Bacharelados e 37 Licenciaturas; de a maioria destes estudantes terem um perfil socioeconômico de baixa renda, marcado pela presença de trabalhadores, provenientes de escolas públicas; além de situar-se em regiões de baixa geração e distribuição de renda, que apresentam Produto Interno Bruto e Renda Média Domiciliar *per capita* abaixo da média estadual. Neste contexto, a UNESPAR exerce papel fundamental para a promoção do desenvolvimento humano de seus estudantes, bem como das regiões onde atua.

A configuração particular que constitui a mais nova Universidade do Paraná carrega a experiência de décadas de história de seus distintos *campi*, bem como várias perspectivas e expectativas frente à nova condição institucional. Impõe-se, assim, o desafio coletivo de incorporar essa diversidade - que lhe é inerente - e, a partir daí, elaborar criticamente análises acerca de suas potencialidades e limites, a fim de construir novas possibilidades de consolidar-se enquanto universidade pública e de transformar-se continuamente em sua existência social, para fazer frente aos constantes desafios que a realidade impõe.

¹ Texto elaborado especificamente para subsidiar o trabalho coletivo no âmbito do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR, a ser desenvolvido no 3º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR (Agosto de 2016).


² Docente do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR, Campus de Paranavaí, Doutora em Educação (UFSC) e Diretora de Programas e Projetos da PROGRAD/UNESPAR.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, na perspectiva de acompanhar a Universidade em seu permanente movimento e para proporcionar um espaço de reflexão crítica, estudos e mobilização orgânica da comunidade acadêmica em torno da melhoria do ensino de seus cursos, propôs, em 2015, o Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR. O mesmo visa contribuir para a consolidação de seu projeto universitário público, por meio do estabelecimento de uma política institucional voltada ao fortalecimento, qualificação e articulação de seus cursos de graduação.

Os 67 Cursos de Graduação dos 07 campi da UNESPAR estão atualmente envolvidos no Programa, que tem procurado propiciar as condições teóricas e materiais que possibilitem à comunidade acadêmica projetar a reestruturação de seus cursos de graduação, apesar de toda a conjuntura desfavorável no âmbito das políticas públicas educacionais³. Procura-se, nesse processo, criar as condições para garantir uma ampla e sólida formação estudantil; ampliar o acesso, a mobilidade e a permanência na educação superior, além de melhorar a qualidade dos cursos e assegurar o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes. Tudo isso sem desconsiderar a necessidade de respeitar as peculiaridades e a diversidade de cada *campus*.


Vencida a etapa inicial, em 2015, de diagnóstico das condições pedagógicas, legais e estruturais, impõe-se a todos, nesse momento, o desafio de reelaborar os PPC's. Este é um processo que requer momentos de discussão interna dos Colegiados e também coletiva, no caso dos Cursos Afins (com oferta em mais de um *campus*), para oportunizar o rico e necessário debate crítico, além da integração e da articulação dos Cursos e da comunidade acadêmica no interior da universidade.

³ A conjuntura nacional e estadual mais recente, no âmbito da lógica neoliberal, vem impondo às universidades restrições severas em termos de investimentos e de recursos para sua manutenção, ameaçando e questionando, inclusive, garantias constitucionais, como a gratuidade de ensino nas universidades públicas. Além disso, ataques constantes aos direitos trabalhistas e às conquistas historicamente obtidas pela categoria docente tem resultado na precarização das condições de trabalho, afetando, assim, o ensino e a formação superior ofertada.

A fim de subsidiar essa discussão e adentrar na sistematização mais explícita de suas dimensões conceituais, a PROGRAD disponibiliza a presente produção, atendendo a demandas recebidas da comunidade universitária. 

1. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC): normatização e conceito

A elaboração do PPC é uma exigência legal para as instituições de ensino superior no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), institui, no Art. 12, inciso I, a necessidade de que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem sua proposta pedagógica, conforme as normas comuns e de seus sistemas de ensino. No Art. 13, inciso I, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. A gestão dos PPC’s é, portanto, de responsabilidade compartilhada.

Ao tratar especificamente do ensino superior, a LDB articula os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como os processos de credenciamento e reconhecimentos das Instituições de Educação Superior – IES às avaliações externas, vinculando o planejamento sistematizado a uma exigência legal. 

No âmbito das normatizações das políticas públicas, foram definidos os documentos institucionais necessários. Isso ocorreu explicitamente no interior da regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, referente ao instrumento de avaliação externa das IES, apresentou, em documento anexo, considerações sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, bem como sobre currículo.

Ao ressaltar a importância desses documentos institucionais, destacou-se que eles “devem explicitar seu posicionamento a respeito de sociedade, educação e ser humano”, e que as IES devem “assegurar o cumprimento de suas políticas e ações” (BRASIL, 2006, p. 33). Tais documentos constituem-se, assim, em instrumentos fundamentais para nortear a atual avaliação da qualidade institucional.

No documento norteador da Portaria, foi indicada a necessidade de construção coletiva desses documentos e dois desafios a serem superados nesse processo. Um deles seria “a conjugação do PPI com o PPC”, por se considerar que não há hierarquia entre ambos, embora sejam distintos. Além disso, eles devem se “constituir em um processo dinâmico, intencional, legítimo, transparente, em constante interconexão com o contexto da IES”.

O segundo desafio se refere ao PDI, que deve estar articulado ao PPI e “apresentar como a IES pretende concretizar seu projeto educacional” (BRASIL, 2006, p. 33). Para isso, é necessário definir metas e tempo para atingi-las, bem como os recursos humanos e materiais indispensáveis para manter e desenvolver as ações propostas. O PDI é, portanto, um instrumento de gestão, que expressa a identidade da instituição. Ele deve considerar a sua missão, a filosofia que a orienta, suas diretrizes pedagógicas, sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve e que pretende desenvolver.

O PPI, por sua vez, foi concebido como um “instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2006, p. 34). A instituição deve explicitar aí o significado atribuído ao ensino, à pesquisa e à extensão, demonstrando como promoverá sua indissociabilidade; deve apresentar a sua visão de mundo, de educação e de homem; bem como a compreensão que tem acerca de sua contribuição e relevância local, regional e nacional.

Quanto ao PPC, este deve estar necessariamente articulado com os demais documentos institucionais - o PDI e o PPI - pois é através dele que se concretizam as políticas e os pressupostos filosóficos e pedagógicos projetados pelas IES para a formação dos estudantes. No PPC, ficam demonstradas as decisões e ações de cada curso, articuladas com sua respectiva área de conhecimento.

Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.



Nesse documento de orientação acadêmica devem constar, dentre outros: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional (BRASIL, 2006, p. 35).

Um dos elementos constitutivos do PPC, portanto, é o currículo. Nessa normatização, ele foi concebido como “um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional” (BRASIL, 2006, p. 35). Foi ressaltado ainda o processo coletivo de sua elaboração, bem como a necessidade de seu aperfeiçoamento contínuo, levando em conta a avaliação institucional. No currículo, deve ser apresentada a organização acadêmica do curso e seus “referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos, em consonância com o perfil do egresso” (BRASIL, 2006, p. 35).

Para além de uma exigência legal e burocrática, é preciso considerar que o PPC e os demais documentos institucionais constituem-se em instrumentos primordiais para o planejamento, a discussão, a proposição e a avaliação coletiva dos objetivos pretendidos pela comunidade acadêmica no âmbito da universidade.

O PPC, em específico, constitui-se na identidade do curso que, por sua vez, é parte do projeto institucional. Nesse sentido, deve apresentar necessária vinculação à missão e aos objetivos que regem a instituição em seu PDI e PPI. Ele revela a intencionalidade do curso, seus objetivos educacionais, profissionais, culturais e sociais, bem como a forma de intervenção na realidade. Sua importância é inquestionável para o curso e ele deve ser concebido como um processo constante, pois se apoia na trajetória histórica do que foi instituído mas, ao mesmo tempo, faz uma projeção de futuro; é instituinte.

O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização

dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes (VEIGA, 2004, p. 25).

O PPC revela o projeto educacional desejado e deve estar em constante revisão, problematização e reconfiguração, para atender as demandas advindas do cotidiano acadêmico e social. Pode-se afirmar que o mesmo tem um caráter dinâmico e de incompletude, tendo em vista a (re)avaliação constante a que deve se submeter.



O termo “político-pedagógico” também é comumente utilizado para identificar o PPC. Isso se deve ao fato de que, ao apresentar as ações educativas, os seus fundamentos teóricos e a sua intencionalidade pedagógica, todo projeto pedagógico contém, necessariamente, um componente político. Inevitavelmente, ele expressa o compromisso assumido pelo coletivo com um tipo de formação humana para uma determinada sociedade.

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1995, p. 12-13).

Exatamente por esse fator, o processo de sua elaboração se depara com distintos projetos sociais em disputa, nem sempre explícitos. No caso da universidade, se apresentam sob dois modelos principais: a lógica empresarial ou a perspectiva emancipadora.

Segundo Veiga (2003), o projeto pedagógico é concebido como um instrumento de controle e está atrelado a múltiplos mecanismos operacionais e estratégicos advindos dos centros de decisão, quando ele se pauta na lógica do planejamento estratégico empresarial. As políticas educacionais em vigor, como as citadas acima, atrelaram os credenciamentos e reconhecimentos dos cursos à avaliação externa, configurando assim uma orientação pautada nos

princípios da racionalidade técnica, que justificam e consolidam políticas regulatórias de manutenção do instituído.

Nessa lógica, o PPC torna-se um instrumento de controle, pois, “na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Desloca-se, assim, uma questão que é política - em sua essência e conteúdo - “para uma discussão técnica e estéril em sua origem e dotada de pseudoneutralidade em sua essência. A qualidade, que é uma questão de decisão política, passou a ser considerada uma opção sem problemas” (VEIGA, 2003, p. 272). Para ser eficaz, o PPC passa a ficar atrelado a uma concepção técnica de conhecimento, com um cunho empírico-racional ou técnico-administrativo, tornando-se mero controle burocrático, expresso em um formulário administrativo, restrito a um rol de disciplinas e informações organizacionais e técnicas.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).

Na contramão dessa tendência hegemônica, propõe-se o projeto com vistas à emancipação social. Este envolve distintas instâncias que atuam no campo da educação e visa à promoção do sucesso escolar e da inclusão como princípios e compromissos sociais. Não se trata de mero enunciado de boas intenções, conforme ressalta a autora.

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista, centrada nos meios (VEIGA, 2003, p. 275).

Sob essa ótica, o PPC enfatiza mais o *processo de construção* - pois esse é o momento em que se configura a particularidade da IES - e em que se busca a inovação, por intermédio da construção, desenvolvimento e avaliação coletivos. Nessa perspectiva, promove-se o engajamento dos protagonistas, além de provocar também rupturas epistemológicas.

Nesse processo, o PPC deve estar articulado e sintonizado com o PDI e PPI institucionais, já que estes expressam a identidade institucional construída coletivamente. Para Álvarez (apud EYNG, 2007, p. 166), essa interação é fundamental para harmonizar a diversidade, "criando espaços de coerência e tolerância durante o processo de ensino-aprendizagem, mantendo sob controle as tendências desagregadoras que a diversidade provoca". Além disso, cria possibilidades de negociação para a tomada de decisões institucionais, possibilitando um trabalho consensual na gestão.

2. As dimensões para elaboração do PPC

Para a construção dos PPC's, faz-se necessário um direcionamento claro, a fim de planejar as distintas etapas e o roteiro de discussões. Eynng (2007) apresenta alguns itens indispensáveis para um projeto pedagógico, que não tem um caráter rígido ou estático. Seu delineamento é que vai imprimindo uma nova configuração, redirecionando e reorganizando as questões para atender às especificidades e ao histórico de cada curso. Conceitualmente, no entanto, são destacadas quatro dimensões essenciais que o PPC deve conter, independente da forma de organização e apresentação das mesmas.

Os pressupostos teórico-práticos mobilizados na construção e gestão coletiva da proposta educativa, sistematizada no projeto pedagógico de uma instituição ou curso, se organizam em três dimensões básicas, complementares e indissociáveis: ideológico-explicativa (conceitual ou teórico), contextual (realidade) e operacional (prática), sendo elas perpassadas por

uma quarta dimensão, a avaliativa. Do ponto de vista conceitual, o PPI se configura naquelas quatro dimensões, no entanto, na sua concretização, a IES estabelece os fundamentos que constituem cada um daqueles âmbitos. Assim sendo, podem ser denominados de fundamento teórico-explicativo, fundamento contextual e fundamento operacional (EYNG, 2007, p. 167).

Não há uma sequência rígida quanto ao que vem antes ou depois, pois a relação entre tais dimensões é de interdependência e complementaridade. O PPC pode ser iniciado tanto pelo fundamento teórico-explicativo (princípios da ação educativa) quanto pelo contextual (fundamentos), mas nunca pelo operacional (perfil do egresso), pois este é consequência dos anteriores. Já a avaliação, perpassa o processo de construção de todos os itens, embora seja apresentada por último.

No âmbito da **dimensão contextual**, alguns tópicos devem ser explorados, segundo Eynng (2007): a articulação da universidade com a sociedade, o macrocontexto social, o microcontexto institucional, as particularidades da IES e sua infraestrutura física e logística. Essa discussão depende do **diagnóstico realizado** e da **experiência já acumulada**, bem como da **concepção de universidade e de educação** que se possui.

É o momento de explicitar os pressupostos que fundamentam a relação que a IES pretende estabelecer com a sociedade, seu compromisso e responsabilidade social. Tal função está diretamente relacionada com a análise crítica dos contextos social e institucional e, no PPC, deve estar estabelecida a forma como se dará a articulação externa e interna entre o curso, os projetos de graduação e pós-graduação, considerando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão.

O **macrocontexto** é identificado a partir da análise das relações sociais atuais em sua dinâmica contraditória, considerando os avanços técnico-científicos, as relações de trabalho, a diversidade, a inclusão. Também é o momento de situar a relação da universidade pública com o Estado e suas políticas educacionais, demonstrando a concepção de sociedade e a formação humana desejada. A partir daí, o curso se posiciona quanto a seus objetivos mais amplos.

Para isso, no âmbito do Programa de Reestruturação, foi fornecido um texto inicial de referência sobre a universidade e sua função social, no 2º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR, problematizando a questão a partir da contraposição entre a universidade enquanto instituição social e a universidade como organização social (MINGUILI; CHAVES; FORESTI, 2008). Nessa discussão, é possível estabelecer a relação entre sociedade e universidade concebida pelo curso.

Já no microcontexto, deve ser levado em conta o histórico da instituição e do curso, sua estrutura, seus egressos, sua imagem interna e externa, a fim de que seja identificada a característica que distingue a ação educacional proposta. A identidade é "resultado do aperfeiçoamento de sua trajetória", sendo que a mudança qualitativa necessita de uma mudança concomitante de cultura organizacional e do conjunto dos indivíduos, uma vez que "o avanço da IES advém do autoconhecimento institucional" (EYNG, 2007, p. 172) e da capacidade de aprendizagem do coletivo.

É importante situar brevemente o curso no contexto da universidade, sua inserção regional, as condições de sua oferta, a infraestrutura física, logística, os recursos de informação e comunicação disponíveis, a equipe técnica, administrativa e o corpo docente (necessário e existente), considerando a qualificação e experiência dos mesmos. Tudo isso levando em conta o perfil do seu estudante e o processo formativo pretendido.

Quanto à dimensão teórico-explicativa do PPC, Eyng (2007) explica que aí se definem os princípios e valores nos quais o PPC se apoia e que são adotados como referência para as ações educativas. Aqui são explicitados os princípios que norteiam a missão institucional e o curso no interior desta, devendo os mesmos estar sintonizados com a visão de universidade, especificamente no que se referem as suas funções de ensino, pesquisa e extensão, com a conseqüente forma de concretização das ações propostas.

Nesse momento, novamente, é importante relacionar a proposta do PPC com os princípios da UNESPAR, disponíveis no seu PDI e PPI. Destaca-se, aqui, a defesa intransigente da universidade pública, gratuita e laica, pautada na gestão democrática e em defesa da inclusão e da promoção da emancipação humanas.

É o momento de apresentar as concepções de ensino, de pesquisa e de extensão presentes na IES, bem como a metodologia utilizada para sua integração e indissociabilidade. Para iniciar essa discussão, foi fornecido um texto de apoio no 2º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR, que apresentou uma metodologia para organizar o trabalho pedagógico na universidade, a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (MARTINS, 2008).

A dimensão teórico-explicativa contempla assim os fundamentos do PPC, estabelecendo um posicionamento filosófico e os princípios epistemológicos e pedagógicos que lhe são próprios. Segundo Eying (2007, p. 175), estes "são definidos via explicitação dos princípios epistemológico, sociopolítico, antropológico, psicológico e pedagógico" que, juntos, "orientam o processo educativo em termos teóricos ideais", com o propósito de atender às necessidades sociais detectadas pelo curso.

O princípio epistemológico se refere à teoria do conhecimento e indica como será tratado, selecionado e organizado o conhecimento a partir de um pressuposto filosófico específico.

Os princípios epistemológicos explicitam a linha teórica adotada, que busca dar conta da compreensão da realidade em que *vivemos e atuamos*. Todo projeto educativo que busca ser transformador em sua prática pedagógica, evitando a alienação e a fragmentação do conhecimento e do processo formativo, precisa ter clareza do referencial teórico no qual se baseia (EYNG, 2007, p. 176).

Quanto ao princípio sociopolítico, ele se estabelece a partir da forma de organização social e política em que o curso está inserido e vai estabelecer a concepção existente acerca destas e, conseqüentemente, a educação que emana dessa perspectiva. Nesse aspecto, é importante considerar a diversidade que se manifesta na universidade, tanto em termos de cultura e interesses da comunidade institucional, de opções e especializações dos docentes, de metodologias e estratégias de ensino; quanto de estudantes, interlocutores administrativos e sociais, opções religiosas e ideológicas, raças, etnias, culturas e idiomas (ALVAREZ apud EYNG, 2007). Além disso, é necessário considerar ainda a diversidade advinda da desigualdade

É o momento de apresentar as concepções de ensino, de pesquisa e de extensão presentes na IES, bem como a metodologia utilizada para sua integração e indissociabilidade. Para iniciar essa discussão, foi fornecido um texto de apoio no 2º Encontro de Cursos Afins da UNESPAR, que apresentou uma metodologia para organizar o trabalho pedagógico na universidade, a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (MARTINS, 2008).

A dimensão teórico-explicativa contempla assim os fundamentos do PPC, estabelecendo um posicionamento filosófico e os princípios epistemológicos e pedagógicos que lhe são próprios. Segundo Eyng (2007, p. 175), estes "são definidos via explicitação dos princípios epistemológico, sociopolítico, antropológico, psicológico e pedagógico" que, juntos, "orientam o processo educativo em termos teóricos ideais", com o propósito de atender às necessidades sociais detectadas pelo curso.

O princípio epistemológico se refere à teoria do conhecimento e indica como será tratado, selecionado e organizado o conhecimento a partir de um pressuposto filosófico específico.

Os princípios epistemológicos explicitam a linha teórica adotada, que busca dar conta da compreensão da realidade em que *vivemos e atuamos*. Todo projeto educativo que busca ser transformador em sua prática pedagógica, evitando a alienação e a fragmentação do conhecimento e do processo formativo, precisa ter clareza do referencial teórico no qual se baseia (EYNG, 2007, p. 176).

Quanto ao princípio sociopolítico, ele se estabelece a partir da forma de organização social e política em que o curso está inserido e vai estabelecer a concepção existente acerca destas e, conseqüentemente, a educação que emana dessa perspectiva. Nesse aspecto, é importante considerar a diversidade que se manifesta na universidade, tanto em termos de cultura e interesses da comunidade institucional, de opções e especializações dos docentes, de metodologias e estratégias de ensino; quanto de estudantes, interlocutores administrativos e sociais, opções religiosas e ideológicas, raças, etnias, culturas e idiomas (ALVAREZ apud EYNG, 2007). Além disso, é necessário considerar ainda a diversidade advinda da desigualdade

anteriores. Trata-se da concretização das ações institucionais em virtude dos resultados esperados, do perfil do egresso a ser formado.

Neste item, estabelece-se o perfil do egresso a ser formado; o perfil dos profissionais da instituição, incluindo aí os docentes, gestores e colaboradores administrativos; além das diretrizes para os indicadores da ação institucional. Ainda, a partir do perfil proposto, são definidos os objetivos, os princípios e selecionados os conteúdos curriculares que comporão a proposta para o curso. É o momento de apresentar a organização administrativa e pedagógica do curso como um todo: suas condições de oferta, suas formas de ingresso, turno, vagas, matriz curricular, bem como a constituição e o funcionamento do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante - NDE.

A definição do currículo é sempre um ato político, por isso a necessidade de explicitar os fundamentos e objetivos pretendidos com o mesmo. O currículo é o produto final desse processo de reflexão teórico-política, pois o processo de construção do PPC, acima detalhado, constitui o momento crucial para a elaboração do currículo do curso e para a formação dos estudantes que irão vivenciar esse projeto.

A partir desse pressuposto, o encaminhamento do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR propõe a discussão especificamente curricular para a próxima etapa de estudos. Importante esclarecer que a elaboração do PPC e do currículo nele proposto precisa levar em conta também as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's afetas a cada curso.

A última dimensão que Eyng (2007) aborda é a **dimensão avaliativa**. A autora combate os modelos pautados exclusivamente nos resultados, no controle, na quantidade, por serem descontextualizados, inadequados e incoerentes com a finalidade do processo educativo. Na contramão dessa proposta, Dias Sobrinho (apud Eyng, 2007, p. 202) preconiza que a questão central da avaliação gira em torno das "decisões a serem tomadas" e, por isso, "o processo interno é muito mais importante" do que a comparação com as demais experiências, sendo que "as decisões de mudança podem ser tomadas durante o desenvolvimento" do curso.

[...] A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação (DIAS SOBRINHO apud EYNG, 2007, p. 203).

Nesta dimensão, devem ser previstas as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, bem como a auto-avaliação da própria proposta pedagógica contida no PPC. Novamente é necessário ressaltar o fato de que essa opção também é produto de determinada concepção teórico-política e que, justamente por isso, tal proposta precisa estar necessariamente articulada e sintonizada com as concepções contidas nas dimensões anteriores, tanto as epistemológicas quanto as pedagógicas.

O Programa de Reestruturação pauta-se no entendimento de que a avaliação não pode se tornar um obstáculo ao ensino universitário, o que acaba ocorrendo quando ela se torna um instrumento quantificável, regulatório, fortalecendo apenas a dimensão pragmática da identidade instrumental. Ela deve responder aos aspectos éticos da formação e de sua função social e, nesse sentido, adquire importância no interior do planejamento pedagógico, devendo, por isso, ser problematizada em sua concepção.

Quais são as dimensões essenciais do processo de avaliação: a auto-avaliação, a autoformação, a responsabilidade perante suas funções ou finalidades históricas, ou sua regulação, seu controle, segundo cânones da heteronomia? (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 20).

Na defesa de uma avaliação comprometida ética e politicamente com uma formação que contribua para a emancipação humana, acreditamos que só a comunidade universitária, portanto, no âmbito de sua organização interna, tem condições de estruturar os indicadores que serão considerados no processo avaliativo, sem perder de vista a contradição presente no seu interior.

A partir do que foi até aqui exposto, é possível perceber a complexidade da tarefa proposta pela PROGRAD à comunidade acadêmica, por intermédio do Programa de Reestruturação dos Cursos de Graduação da UNESPAR. Nesse sentido, ele foi estruturado por meio de distintas etapas e metodologias

de trabalho, no intuito de assegurar um processo gradativo, que articule os protagonistas dos cursos dentro das condições possíveis de uma universidade *multicampi*, com tempo suficiente para a discussão e os estudos coletivos necessários para a construção dos fundamentos e para o amadurecimento e debate das propostas.

O 3º Encontro de Cursos Afins dá continuidade às ações do Programa e visa proporcionar mais um momento de articulação e debate coletivo acerca dos fundamentos (dimensões contextual e teórico-explicativa) que nortearão as futuras propostas curriculares (dimensão operacional) contidas nos PPC's dos 67 Cursos de Graduação da UNESPAR. Tal direcionamento pauta-se na crença de que a "legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações" (VEIGA, 2003, p. 277).

Sendo assim, explicitadas em linhas gerais as análises e sistematizações a serem empreendidas pelo coletivo que compõe e integra os Cursos de Graduação da UNESPAR, apresentam-se, a seguir, os princípios metodológicos gerais que servem de base para orientar o processo de elaboração das novas proposições curriculares.

3. Processo de reestruturação curricular: diretrizes metodológicas

O PPC abarca em sua formulação uma questão de fundo que perpassa todas as dimensões acima citadas, que é a concepção teórico-metodológica, que explica a sociedade e cada profissão em suas particularidades. Como procuramos evidenciar anteriormente, o projeto pedagógico não se restringe a uma matriz curricular, a um plano pedagógico, a um planejamento técnico, mas é sempre político-pedagógico, pois nele se define a educação a ser ofertada de acordo com o perfil do profissional que se pretende formar para atender a determinadas funções sociais e humanas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica tem uma dimensão de totalidade, pois está inserida no contexto de determinadas políticas educacionais e de relações sociais e econômicas. Trata-se de conceber a educação em sua

ampla função social, o que ultrapassa o nível ideológico, pois produz efeitos em relação ao nível concreto das relações humanas. Por isso, as questões educacionais não se resumem a discussões sobre métodos e técnicas de ensino, justaposição de conteúdos, procedimentos de avaliação, matrizes curriculares; enfim, a uma dimensão supostamente técnica. Para romper com tal visão fragmentada, é preciso ter clareza de que educar implica em uma tomada de posição, é um compromisso que exige uma opção.

Em decorrência disso, é inevitável que as relações no nível do conhecer e do agir docente assumam formas distintas, que dependem da perspectiva teórica sob a qual se fundamentam. Adotam-se assim distintas metodologias, que podem ser entendidas como “o conjunto de relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento e de intervenção”. Nestas relações, há uma “distinção entre o processo de produção de conhecimento e o processo da prática interventiva” (MACIEL; CARDOSO, 1995, p. 172), o que não significa uma dualidade entre teoria e prática, mas o reconhecimento das especificidades de ambos.

O entendimento da relação teoria e prática, bem como de seus determinantes, está condicionado à adesão dos proponentes do PPC a uma determinada concepção teórico-metodológica.

O resultado é a existência de uma diversidade de conteúdos político-ideológicos nas teorias, nas disciplinas e nas práticas produzidas nos cursos, que refletem a metodologia adotada, de acordo com determinada opção teórico-política. Dominar distintas concepções teóricas e ter clareza quanto ao método que ilumina o trabalho pedagógico passa a ser ferramenta importante para assegurar maior clareza na definição do PPC.

Frise-se que o enfrentamento dessa questão exige uma ruptura com o eclétismo, ou seja, a postura de conciliação de tendências opostas no campo das ideias. Isto não significa a defesa de uma posição dogmática, a colocação de determinada vertente teórica como “a verdade”. Entendemos que:

O eclétismo é definitivamente a pior posição filosófica que se possa assumir, se é que assim pode ser chamado. Desconfiem dos ecléticos e daqueles que em nome da objetividade resistem a adotar um compromisso filosófico. Este não implica unicamente sustentar uma posição filosófica, mas sim adotar

um compromisso e uma responsabilidade política (no sentido mais amplo do termo) e moral (VÁSQUEZ, 2002, p. 73-74).

Trata-se da **defesa e busca do pluralismo**, que significa o permanente e necessário debate entre diferentes posições político-ideológicas, a fim de recuperar suas distinções. Não se trata aqui de instaurar o confronto enquanto atrito, mas sim de **propor o confronto no sentido de fomentar o debate intelectual**, pois é necessário ter clareza de que há distintas maneiras de compreender a sociedade, de interpretá-la, e que isso tem conseqüências na ação projetada para intervenção na mesma.

O desafio que se impõe ao coletivo do curso é o de construir um consenso mínimo no sentido de delimitar uma fundamentação teórica coerente que oriente seu PPC, assegurando o imprescindível respeito à diversidade teórica e conceitual que compõe a totalidade da comunidade universitária.

Distintas **vertentes teórico-metodológicas** estão presentes no interior das discussões intrínsecas a cada curso e orientam suas proposições formativas e curriculares. Trata-se de promover, no interior de cada curso da UNESPAR, um debate fecundo acerca das concepções teórico-metodológicas que norteiam cada área específica de conhecimento, atrelando-as aos fundamentos pedagógicos que orientam o seu PPC.

No intuito de auxiliar nessa discussão, procuramos elencar algumas das teorias que historicamente afetaram de forma mais intensa as realizações humanas nas distintas áreas científicas e na pedagogia. Cada curso deve analisar as teorias que interferem em seu campo de atuação, ampliando a abrangência do que será aqui sucintamente apresentado. Mesmo sob o risco de incorrer em esquematismos simplistas, que acabam por reduzir a complexidade do tema, optou-se por esboçar em linhas gerais a questão de fundo que permeia o debate científico e pedagógico atual. A expectativa é que ele sirva como ponto de partida para os debates mais específicos e aprofundados no interior de cada curso.

Feita essa ressalva, destacam-se aqui apenas três grandes perspectivas teórico-metodológicas a partir das quais se definem os procedimentos metodológicos para a produção de conhecimentos e para o processo pedagógico: **o racionalismo, o empirismo e o materialismo histórico.**

A **perspectiva formalista ou o racionalismo fechado** caracteriza-se por centrar o ato de conhecer no sujeito, que opera com conceitos. A busca pelo conhecimento encontra-se no sujeito, que não opera com o real, mas expressa a verdade por intermédio de deduções rigorosas e de outras premissas tidas também como verdadeiras.

A veracidade do conhecimento depende de uma argumentação formal, de rigor teórico, e está contida na construção de modelos teóricos, de construções científicas. A teoria sobrepõe-se assim à realidade, que deve ajustar-se ao discurso, confirmando-o. Privilegia a "razão entre todas as faculdades humanas, considerando-a como fundamento de todo conhecimento possível" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 233).

Sua tese fundamental assenta-se no idealismo, expresso em distintas vertentes filosóficas, que pressupõe não o conhecimento das coisas em si, mas sim de suas representações. **Essa teoria não implica em uma negação do real, mas assenta-se na impossibilidade de conhecê-lo em si mesmo.**

Por oposição, tem-se **o empirismo** como perspectiva baseada **fundamentalmente na experiência**, sendo esta concebida como a principal fonte de conhecimento. Este resulta do pensar que, por sua vez, origina-se na experiência sensível, externa ou interna. O grande argumento está centrado na crença de que "nada se encontra no espírito que não tenha, antes, estado nos sentidos" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 84).

A verdade, portanto, está contida no próprio real, no objeto de conhecimento, cabendo ao sujeito extraí-la por intermédio de procedimentos técnicos, por métodos que, por si, já garantem a objetividade do conteúdo produzido.

A manifestação mais radical do empirismo pode ser verificada no **positivismo, que afirma não ter sentido qualquer posição empiricamente não verificável.** Os neopositivistas também sustentam, em tese, a mesma concepção, já que o valor epistêmico parte do real, fonte de conhecimento e fator de comprovação do mesmo.

Essas duas posturas são consideradas opostas, pois caracterizam um embate entre duas abordagens de explicação científica. O método racionalista adere à lógica dedutiva, emergindo o conhecimento de um movimento que vai

do geral para o particular. Já o método empirista, privilegia a lógica indutiva e parte dos dados sensíveis da realidade, do particular para o geral. O embate entre essas duas abordagens teórico-metodológicas identifica-se pela dicotomia entre o conhecimento e sua aplicação, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, entre a teoria e a prática.

Nos estudos científicos mais recentes dificilmente se identifica uma dessas tendências sendo utilizada isoladamente, pois o que se constata é a prevalência de uma ou de outra em determinados períodos ou contextos históricos. Desde o Século XVIII, essas tendências foram amplamente debatidas, tendo resultado em distintas correntes que radicalizaram aspectos de seus postulados, tanto no campo da filosofia quanto do método.

Alguns autores se debruçaram na tarefa de compreender as relações dessas distintas correntes com a educação. Destaca-se, aqui, Suchodolski (2002), que identificou nesse percurso histórico duas grandes tendências pedagógicas advindas desse debate: as pedagogias da essência, conhecidas como as modalidades da pedagogia tradicional, mais relacionadas com a ênfase na teoria; e as pedagogias da existência, identificadas com as distintas vertentes da escola nova e do construtivismo, cuja prevalência é a da prática. A seu ver, apesar de todas as tentativas de superação de ambas as perspectivas, ainda não foi possível resolver essa oposição de modo equacionado na sociedade capitalista, pois uma nova pedagogia dependeria de uma transformação concomitante da própria relação social, que superasse essa dualidade, a seu ver, proveniente da mesma.

A tendência teórica que fundamentou suas discussões foi o materialismo histórico, a terceira que aqui destacamos. Isso porque constituiu-se historicamente em um referencial apropriado para aqueles que buscavam a superação da dicotomia existente. Além disso, exerceu e ainda exerce intensa influência no campo epistemológico e pedagógico em geral.

Contrapondo-se à dualidade que permeia o debate acima identificado, tal concepção trabalha com a categoria da totalidade, integrando teoria e prática, sujeito e objeto de conhecimento, numa abordagem dialética que entende esta síntese como unidade contraditória. A construção do conhecimento se dá na relação da teoria com a realidade em movimento,

sendo o método uma expressão do próprio real, um processo, o conjunto de relações orgânicas entre o sujeito e objeto de conhecimento.

Emerge nesse debate a **categoria da práxis**, que exige uma relação orgânica entre pensamento e ação, teoria e prática. Esta se dá através da superação do ponto de vista limitado da consciência idealista e mistificada da *práxis*, bem como pela superação do materialismo ingênuo. Procura-se, assim, ascender a um ponto de vista científico e objetivo acerca da atividade prática do homem, profundamente imbricado com a perspectiva de emancipação humana e transformação social.

A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetiva e objetiva, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de não apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (VÁSQUEZ, 2002, p. 70).

No campo pedagógico, esforços foram e continuam sendo empreendidos no sentido de promover e concretizar uma **práxis educativa transformadora**, com o objetivo de garantir a unidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem. No caso brasileiro, algumas tentativas de aproximação ou mesmo de adesão ao materialismo histórico foram e continuam sendo empreendidas desde a segunda metade do Século XX, como é o caso da pedagogia libertadora, de Paulo Freire, e da pedagogia histórico-crítica. O grau de aproximação das mesmas em relação ao materialismo histórico tem gerado intensos debates e polêmicas no campo educativo, constituindo-se num campo aberto a discussões.

O debate educacional contemporâneo abarca uma série de concepções e proposições pedagógicas nas distintas áreas do saber e que, de modo geral, podem ser remetidas a essas tendências mais gerais, embora acrescidas de novos elementos de reflexão e debate. É o caso das teorias pós-críticas e pós-modernas, que afetam as discussões atuais sobre educação e currículo. Nesse âmbito, emergem outras teorias pedagógicas, como no caso das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”.

De modo geral, todas as pedagogias contemporâneas se propõem a romper com a dualidade entre teoria e prática, mas são alvos de críticas específicas no âmbito acadêmico, em decorrência da insuficiência de suas tentativas. Para seus críticos, seus desdobramentos efetivos ora tendem mais à teoria, ora à prática, não conseguindo promover de fato a almejada articulação orgânica entre ambas, o que acaba por produzir um resultado sócio-político indesejado para seus proponentes.

Na prática pedagógica cotidiana, por sua vez, a ruptura com os modelos tradicionais é dificultada por problemas relacionados à formação docente e às condições estruturais do trabalho educativo, que dificultam estudos mais específicos e uma efetiva formação continuada. Disso resulta a falta de clareza e profundidade quanto às teorias que fundamentam as propostas pedagógicas e os currículos existentes, que acabam por se tornar muitas vezes uma simples justaposição de conteúdos, fragmentados e agrupados de forma mecanicista. Com isso, a ruptura permanece apenas no nível das ideias, do compromisso, havendo uma grande diversidade na forma como se trabalha a questão.

Conhecer as teorias pedagógicas e os debates atuais constitui-se em um importante instrumento para orientar as proposições teóricas e operacionais inerentes ao PPC de cada curso. Sem dúvida, um desafio a ser vencido por todos na UNESPAR, o que exige estudos e discussões conjuntas, a fim de que cada coletivo possa estabelecer o percurso formativo que se propõe a oferecer em seu curso para atender às necessidades sociais e ao compromisso institucional desta universidade pública.

Considerações finais

A partir dessa breve retomada acerca do PPC, seu processo de elaboração, bem como sobre as vertentes teórico-metodológicas que compõem o campo científico, espera-se dar início a um fecundo debate teórico no interior de cada curso e entre os cursos da UNESPAR, a fim de se obter propostas de formação organicamente articuladas a princípios éticos e sintonizadas com os compromissos e objetivos institucionais, expressos no PDI e no PPI da UNESPAR.



Importante reafirmar o necessário comprometimento com a classe trabalhadora que constitui o perfil de nossos estudantes, com a defesa dos direitos humanos, com a emancipação e liberdade humanas, bem como com a universidade pública, gratuita e laica. Isso, necessariamente, implica em um rompimento com o conservadorismo, com a crença na neutralidade científica e com toda forma autocrática de gestão e de planejamento institucional. Nesse sentido, reafirma-se o sentido mais amplo do PPC, que:

Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2003, p. 277).

Imbuída dessa concepção, a PROGRAD propôs-se a desencadear na totalidade dos Cursos de Graduação da UNESPAR uma ampla e profunda reestruturação do ensino superior que oferta em seus sete *campi*. O desafio é **construirmos coletivamente** uma alternativa avançada para os estudos universitários, que **ultrapasse um simples redesenho curricular**, propondo a **transformação da formação no sentido de ampliar os conhecimentos**, integrá-los nas distintas áreas, possibilitando uma **renovação efetiva**.

Sem ignorar os desafios e as dificuldades concretas que afetam o processo de reestruturação dos PPC's, procura-se abrir espaços de estudos e debates, que precisam ser aprofundados. É necessário assegurar a participação docente e discente nessa trajetória, a fim de construir conjuntamente práticas sociais e políticas inovadoras no interior da universidade e na sociedade. Esse é o convite e o desafio a todos. Mesmo diante das dificuldades estruturais que limitam nosso espaço de transformação efetiva, acreditamos na possibilidade de combater o imobilismo e de avançar nos esforços para obtenção de avanços significativos para a **formação humana**.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf>. Acesso em 20 ago. 2009.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico Institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 161-208.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MACIEL, M.; CARDOSO, F. G. Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual. In: ABESS. **A metodologia do serviço social.** Cadernos n. 3. São Paulo: Cortez, 1995, p. 162-181.

MARTINS, L. M. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica/ Unesp/ Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 73-85.

_____; ABRANTES, Â. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica/ Unesp/ Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 87-103.

MINGUILI, M. da G.; CHAVES, A. J. F.; FORESTI, M. C. P. P. Universidade brasileira: visão histórica e papel social. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior.** São Paulo: Cultura Acadêmica/Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 31-47.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 5-27, 2005.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 11-36.

ANEXO B – E-mails com Retorno das Participantes

CORA

Re: Retorno de resultados em 9/4/2019

Francieli Cornea - Apucarana
 Wed 17/04/2019 16:09
 To: Vera Lucia Cristovao <veraludacristovao@gmail.com>

Oiá, !

Expresso minha total concordância tanto com as informações dos slides quanto com a apresentação que você nos ofertou sintetizando e explicando os resultados de sua pesquisa. Ficou claro para mim ter ocorrido ao longo do processo de reestruturação de nosso curso uma construção conceitual (curricular e sócio histórica) acerca das relações que tecemos sobre o tripé universitário (ensino-formação, pesquisa e extensão).

Obrigada!

Professora Percinete Peltzer de Cássia
 Professora
 Coordenadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Inglês
 Centro de Ciências Humanas e Educação
 Fone: (41) 3494-5700
 Universidade Estadual do Paraná

De: Vera Lucia Cristovao - Apucarana
 Enviado: terça-feira, 9 de abril de 2019 21:17
 Para: Ana Paula Trevisani <anapaula.trevisani@ufpr.br>, Francieli Cornea <francieli.cornea@ufpr.br>, Vera Lucia Cristovao <veraludacristovao@gmail.com>
 Cc: Vera Lúcia Cristovão
 Assunto: Retorno de resultados em 9/4/2019

Saudações, colegas!

Encaminho em anexo a apresentação em slides com a síntese que expus, hoje, sobre resultados de minha pesquisa.

Conforme combinado, gostaria que expressassem seu grau de concordância com o exposto, acompanhado de comentário. Mais especificamente, desejo que se expressem a respeito do resultado em que afirmo haver uma construção conceitual (curricular e sócio histórica) acerca das relações que tecemos sobre o tripé universitário (ensino-formação, pesquisa e extensão).

Novamente agradeço sua disponibilidade e aguardo seu retorno.

EMMA

Re: Retorno de resultados em 9/4/2019

Ana Paula Trevisani - Apucarana
 Fri 12/04/2019 13:58
 Sent Items
 To: Vera Lucia Cristovao <veraludacristovao@gmail.com>

Oi Vera!

Esta foi uma das respostas que recebi sobre o retorno. Meus Achos positivos.

Aguardo as outras duas.

Be

Ana

From: Vera Lucia Cristovao <veraludacristovao@gmail.com>
 Sent: 11 April 2019 18:19
 To: Ana Paula Trevisani - Apucarana
 Subject: Re: Retorno de resultados em 9/4/2019

Ana, aqui vai minha resposta.

Concordo com as asserções e afirmações apresentadas pela pesquisadora, um vez que também percebi esse movimento de indissociabilidade do tripé da universidade sendo formado ao decorrer do processo de reestruturação curricular. Os conceitos de ensino, pesquisa e extensão se tornaram ainda mais significantes quando compartilhamos nossas experiências passadas a fim de construir o novo PPC, foi possível notar pelos excertos de nossas falas que quando mencionamos nossa formação inicial tratamos separadamente de pesquisa, ensino e extensão. Isso se dá porque, provavelmente, em nossas formações, o tripé estivesse dissociado ou não tenha ficado tão claro para nós, enquanto professores em formação, a indissociabilidade dos três contextos. Lembro-me que ouvi pouco sobre extensão em minha graduação e muito pouco sabia que significava. Sendo assim, quando me deparei com o processo de reestruturação curricular, pensei que não gostaria que meus alunos tivessem uma formação falha nesse sentido, como eu tive. Por isso, fizemos questão de pensar em um currículo claro, objetivo e integrado. Não podemos negar as forças que nos fizeram pensar sobre isso de maneira mais direta, como a política de curricularização da extensão e o próprio programa de reestruturação. Portanto, concordo com a pesquisadora quando ela diz que tomamos consciência dessa indissociabilidade, pois juntas elaboramos um currículo voltado para isso, trabalhamos de maneira conjunta, com engajamento e em um processo de significação constante.

Abraços,

Ana

FAYE

Rafael Silvano Almeida

Mon 15/04/2019 18:32

To: AnaPaula.Trevisani - Apucarana <anapaula.trevisani@unespar.edu.br>

Boa noite, Ana.

Respondendo ao seu questionamento e à sua tese de pesquisa, concordo que a reestruturação curricular de nosso curso foi um processo de reflexão, revisão e construção de conceitos acerca da identidade curricular que almejamos constituir com o referido tripé da educação superior.

A nova grade curricular e o referencial teórico e metodológico subjacentes perseguem uma indissociabilidade entre os três eixos desse tripé.

Nesse novo currículo, buscamos enfatizar a interface entre as disciplinas (disciplinas gerais, básicas, pré-requisitos), a fim de configurarmos uma formação alicerçada na práxis e para que o estágio curricular se aproxime disso a partir do 2º ano na grade curricular.

Portanto, o processo de reestruturação passou por um movimento do EM SI, PARA SI, na construção de uma consciência coletiva sobre o que esperamos da formação de nossos alunos e sobre qual tipo de ser humano queremos que esses alunos sejam na sociedade.

Espero te contribuído com essa breve resposta e comentários.

Abraços,

RAFAEL SILVANO ALMEIDA

Doutorando em Letras (L1)

Cognição e Linguagem Super-Graduado de Letras (L1)

Doutora em Estudos da Linguagem

Unespar - Campus de Apucarana

De: AnaPaula.Trevisani - Apucarana

Enviado: terça-feira, 9 de abril de 2019 21:17:13

Para: "AnaPaula Trevisani - Apucarana" <anapaula.trevisani@unespar.edu.br>

Cc: Vera Lucia Cristovao

Assunto: Retorno de resultados em 9/4/2019

Saudações, colegas!

Encaminho em anexo a apresentação em slides com a síntese que expus, hoje, sobre resultados de minha pesquisa.

Conforme combinado, gostaria que expressassem seu grau de concordância com o exposto, acompanhado de comentário. Mais especificamente, desejo que se expressem a respeito do resultado em que afirmo haver uma construção conceitual (curricular e sócio histórica) acerca das relações que tecemos sobre o tripé universitário (ensino-formação, pesquisa e extensão).

Novamente agradeço sua disponibilidade e aguardo seu retorno.

 Prof^a. Me. Ana Paula Trevisani
 UNESPAR - Campus de Apucarana
 Rua: ...

ANEXO C – Ata e Proposta de Della



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013.



1 **ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)**
2 **DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS**
3

4 Ao quarto dia do mês de abril de dois mil e dezoito, reuniram-se os professores do curso de
5 Letras Inglês, coordenadora do curso, e demais coordenadoras dos cursos de Letras Espanhol
6 e Letras Português, no Laboratório de Práticas dos cursos de Letras, às quinze horas, para
7 reunião extraordinária. Estiveram presentes as professoras **Luciana D’Almas** (coordenadora do
8 curso), **Francini Percinoto Follseli Correa**, **Ana Paula Trevisani Barreto**, **Thales Silvano Almeida**,
9 **Fernando Martínez Tarran** e **Fernando Silvério de Lima**, bem como **Amabile Piacentini Drogui**
10 (Letras Espanhol) e **Ana Paula Mendonça** (Letras Português). A reunião foi presidida pela
11 professora **Luciana**, a qual inicia com o item único de pauta: Discussão da inserção da
12 curricularização da extensão no novo currículo do curso e pensar se a proposta de “Projetos
13 Integradores”, proposta pela professora **Ana Paula Trevisani**, pode ser adotada neste. A professora
14 **Luciana** coloca em questão se a proposta de “Projeto Integradores” será considerada como
15 disciplina na grade. A professora **Ana Paula Trevisani** responde que a proposta prevê 60 horas no
16 terceiro ano do curso. A professora **Francini** comenta sobre seus questionamentos prévios sobre
17 a proposta, feitos por e-mail, e diz que deve ser dos demais presentes também. **Ana Paula Trevisani**
18 explica brevemente no que consiste a proposta e diz que no 2º ano do curso haveria a disciplina
19 de “Práticas introdutórias em projetos integradores extensionistas” (120 horas) e ela faz a leitura
20 da ementa. Diz que, em um primeiro momento, haveria parte mais teórica e, no segundo
21 momento, os alunos seriam reunidos em equipe. Em seguida, **Francini** questiona quais são as
22 disciplinas que integrariam os projetos e como os professores deveriam se preparar para isso.
23 **Luciana** diz que a proposta é desafiadora porque há muitas lacunas na questão teoria e prática e é
24 instigador para o aluno poder já, no segundo ano do curso, refletir sobre teoria e prática. Após,
25 **Luciana** questiona o que seria a extensão nesta proposta pela **Ana Paula Trevisani**. Também, **Ana**
26 **Mendonça** questiona se integrar as disciplinas não seria ensino. **Ana Paula Trevisani** responde
27 comentando sobre a obra de Van Lier em que esse autor diz que o aluno não faz a transição dos
28 componentes curriculares no momento do estágio e da pesquisa. Em seguida, **Francini** levanta
29 a dúvida buscando justificativa de por que os projetos de extensão correntes não poderiam servir
30 para a extensão no curso. **Ana Paula Trevisani** explica que a proposta é de fazer o aluno retomar
31 conceitos de disciplinas já estudadas. Logo, a professora **Luciana** faz uma breve explanação
32 sobre como o Colegiado de Letras Espanhol pensou a inserção da extensão e diz que quem
33 assumir a disciplina de extensão irá introduzir conceito de extensão e depois os alunos
34 implementarão um projeto de extensão, o qual pode estar relacionado ao estágio ou não, que
35 também servirá para o TCC. Ela segue dizendo que no estágio supervisionado em Espanhol os
36 alunos conseguem fazer essa ponte entre teoria e prática e que isso se reflete no relatório final
37 elaborado por eles. Após todas as discussões feitas, a professora **Luciana** faz duas sugestões
38 para votação pelo Colegiado de Letras Inglês: a primeira, seria a proposta de “Projetos
39 Integradores”; a segunda, seria manter-se a disciplina extensionista no 2º ano como “Práticas
40 Introdutórias em Extensão” e, posteriormente, os alunos participariam nos projetos de extensão
41 ofertados pelo curso, tais como, Pibid, Pibex, dentre outros. Optou-se pela primeira alternativa,
42 desde que a proposta configurasse ação extensionista em conexão com o contexto escolar. As
43 140 horas restantes a serem curricularizadas foram destinadas como Atividades Acadêmicas
44 Complementares (AAC) a fim de que sejam cumpridas pelos acadêmicos em Programas e
45 Projetos institucionalizados ou demais atividades extensionistas, devidamente especificadas no
46 Regulamento de AAC. Por fim, **Ana Paula Trevisani** analisou cálculos das cargas horárias da nova
47 grade curricular a ser proposta e **Luciana** e **Ana** combinaram de reverem juntas os cálculos antes
48 do encontro sobre a reestruturação de cursos em Campo Mourão. Não havendo mais nada a



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013.



49 tratar, deu-se por encerrada a reunião às dezoito horas e eu, **Raquel Silvano Almeida**, lavrei a
50 presente ata que, após lida e aprovada, será assinada por todos.

51
52 **Juliane D'Almas**

53
54 **Francini Percinotto Polisevi Correa**

55
56 **Ana Paula Trevisani Barreto**

57
58 **Raquel Silvano de Almeida**

59
60 **Fernanda Martins Turian**

61
62 **Fernando Silvério de Lima**

63
64 **Ana Paula Mendonça**

65
66 **Amábilie Piacentine Droguit**

PROJETOS INTEGRADORES (PI)

| | |
|-------------------------------------|------------------|
| Proponente: ██████████ DELLA | Data: 04/04/2018 |
|-------------------------------------|------------------|

EMENTAS

| | |
|--|---|
| 2º ANO – Práticas Introdutórias em Projetos Integradores Extensionistas – PIEX (120h) | |
| <i>História e políticas extensionistas no Brasil. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão. Interdisciplinaridade. Pesquisa-ação docente e cooperação. Elemento integrador de disciplinas (1º e 2º anos), estruturado com base em estudo conceitual em inter-relação com o ensino/aprendizagem de língua inglesa ou de literaturas de língua inglesa. Desenvolvimento e apresentação de projeto de extensão integrador, em alinhamento com o Estágio Curricular Supervisionado em Extensão Universitária (50h).</i> | |
| 3º ANO (60h) | |
| Projetos Integradores Extensionistas em Literatura de Língua Inglesa - Professor orientador de Lit. (5 a 6 alunos) | Projetos Integradores Extensionistas em Língua Inglesa - Professor orientador de LI (5 a 6 alunos) |
| <i>Elemento integrador de disciplinas (cursadas ou em curso), estruturado com base em estudo conceitual em inter-relação com o ensino/aprendizagem de língua inglesa ou de literaturas de língua inglesa. Desenvolvimento e apresentação de projeto integrador, podendo estar alinhado a Projeto de Pesquisa – TCC e Estágio Curricular Supervisionado – EF II.</i> | |

Trâmite:

- 1) Acadêmicos do 3º ano do curso, organizados em equipes de 5 ou 6 alunos, deverão propor PI com base em conceitos estudados em 2 (duas) ou mais disciplinas, cursadas ou em curso, para convalidação de 60 horas em Extensão.
- 2) O PI deve ser desenvolvido, portanto, com fundamento em bibliografia estudada nas respectivas disciplinas escolhidas;
- 3) A proposta (ou PI) deve ser elaborada em formulário próprio, conforme Anexo X¹, e protocolada ao orientador e ao coordenador de Extensão/Estágio para ciência e arquivamento.
- 4) Podem ser aproveitadas como PI propostas de PIBEX, PIBID ou Residência Pedagógica, desde que estas contemplem, minimamente, os passos de **Execução do PI**, descritos na próxima seção.

Execução do PI:

- 1) Com suporte do professor orientador, a equipe de acadêmicos deve identificar conceito integrador (relativo à profissão da docência em inglês) em 2 (duas) ou mais disciplinas cursadas (com base, em literatura/bibliografia constantes dos planos de ensino destas disciplinas).
- 2) O orientador encaminhará os acadêmicos a contexto de ensino/aprendizagem de uma LEM (podendo ser o mesmo contexto do Estágio Supervisionado), em que, por meio de observação/interação/experiência, buscarão problematizar aspectos do contexto embasados na literatura revisada.

¹ Não montei o formulário de PI, mas a princípio, penso que poderia conter basicamente:

- dados do orientador e da equipe de acadêmicos

- título provisório e breve descrição do PI (a ser desenvolvido ao longo do ano letivo)

Também não pensei em modelo de trabalho final. Creio que este possa ser algo simples, sem muitas imposições ou restrições e, com a experiência, iríamos adequando.

- 3) O PI resultará em um trabalho escrito final, discutido em equipe, mas redigido individualmente, contendo 2 partes principais.
 - a. Identificação, descrição e discussão de problemáticas do contexto educacional que podem ser explicadas à luz de teorias (conceitos estudados no curso)
 - b. Redação de proposta de atividade interventiva voltada a um problema emergente do contexto em foco, no caso de maior facilidade ao estabelecer relação entre teoria e prática.
- 4) O trabalho resultante do PI não tem obrigatoriedade de implementação², visto que seu objetivo central se volta à introdução e aprimoramento do exercício de relação teórico-prática e interdisciplinaridade por parte do acadêmico futuro professor de língua inglesa.
- 5) O trabalho final pode ser apresentado ao contexto de ensino/aprendizagem em foco, podendo ser feita doação do material desenvolvido, caso julgado relevante aos profissionais docentes envolvidos no contexto.
- 6) O trabalho final deverá ser devidamente arquivado para consulta e/ou como base (desde que devidamente referenciado) a propostas de trabalho de Estágio ou TCC.

Condicionantes e Avaliação:

- 1) Para que haja a integração desejada entre as disciplinas, é necessário que todos os professores se disponham a colaborar³ com qualquer PI em desenvolvimento (tanto os introdutórios do 2º ano como os do 3º ano) quando a sua competência se fizer necessária para o desenvolvimento do projeto em questão.
- 2) O número de alunos por equipe para um PI é de, no mínimo, 5 e, no máximo, 6 alunos.
- 3) A nota final do PI resulta da avaliação de:
 - a. Trabalho escrito;
 - b. Apresentação oral ao contexto educacional em foco;
 - c. Frequência do aluno aos encontros de trabalho determinados pelo orientador, na IES ou na escola⁴.
- 4) A avaliação é feita da seguinte forma:
 - a. A nota do trabalho escrito é atribuída pelo professor orientador. (Peso:5)
 - b. A nota da apresentação oral é atribuída por membro atuante do contexto educacional (Professor da escola). (Peso:3)
 - c. A nota da frequência do aluno é atribuída pelo orientador. (Peso:2)

| | |
|---|--|
| $NF^{PI} = \frac{NPO \times 5 + NCP \times 3 + NFA \times 2}{10}$ | NPO – nota do professor orientador NCE – nota do contexto profissional NFA – nota da frequência do aluno |
|---|--|

- 5) Os casos omissos são analisados pelo Coordenador de Extensão do Curso de Letras Inglês e pelos professores orientadores de PIs.

² Questionamento de CORA: Vai haver campo para que os alunos obrigatoriamente apliquem? Onde deverá ser aplicado? Haverá obrigatoriedade que seja no Ensino Fundamental ou Médio? Poderá ser realizado mini-cursos na Faculdade convidando alunos da rede pública a participarem?

³ Questionamento de CORA: Como ficará registrado nas atividades desses professores, em número de horas aula (Plano Anual de Atividades Docentes – PAD)?

⁴ Questionamento de CORA: Qual a carga horária destes encontros? Eles serão realizados só no 3º ano? Onde será registrada esta presença? O SIGES dará conta disto?