

DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: PROPOSTA DE UM MODELO CURRICULAR¹

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-070>

Data de submissão: 08/03/2025

Data de publicação: 08/04/2025

José Raymundo F. Lins Jr

Ph.D. em Linguística (UFPB); Pós-doutor em Linguística Aplicada (UECE) e em Estudos Portugueses (UAb-Lisboa); Professor colaborador do PROFLETRAS/UECE.
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

RESUMO

Partimos da ideia que o currículo se constitui a partir de diferentes perspectivas ideológicas (FREIRE, [1991]2001) que imprimem, na formação docente, relações de poder e de saber. O objetivo desse estudo foi analisar o currículo do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú a fim de perceber como se dá a relação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e as articulações entre o saber e o saber-fazer. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se ancora no paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), a fim de analisar o currículo vigente, discutindo-o à luz dos estudos decoloniais (QUIJANO, 2000). Em seguida, apresentamos uma proposta de currículo que considera a interação teoria/prática essencial para a formação de professores capazes de propor ações positivas para a Educação Básica. Concluímos que os modelos curriculares construídos a partir da perspectiva tradicional não são mais satisfatórios às demandas educacionais contemporâneas, além de influenciar, negativamente, nas práticas sociais e educacionais dos professores de línguas.

Palavras-chave: Violência curricular. Reforma curricular. Formação de professores.

¹ Artigo resultante da pesquisa de Estágio de Pós-Doutorado em Estudos Portugueses na Universidade Aberta de Portugal (2023).

1 INTRODUÇÃO

Em uma postagem para o blog da editora Parábola, em 2017, o linguista brasileiro e professor da Universidade de Brasília, Marcos Bagno, inicia o texto afirmando categoricamente que “a situação dos cursos de Letras é catastrófica”. Porém sua discussão sobre o tema é bem anterior, uma vez que o artigo é resultado de uma palestra proferida pelo autor em 2012, ou seja, já passamos de uma década dessa constatação e a realidade da formação em Letras no Brasil não mudou.

Houve, certamente, discussões nos colegiados e departamentos universitários dos cursos de Licenciatura, após a Resolução N° 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que define as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, e a BNC-Formação (BRASIL, 2019), que define a diretrizes para a formação inicial dos professores de Educação Básica (EB) a partir das demandas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Mas, entre os documentos e as discussões levantadas nos cursos de Letras, em específico, no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (doravante UEVA²), encontra-se um hiato de qualidade abissal em duas esferas: a primeira, na ordem de políticas públicas, pois, em muitos casos, os investimentos para que as ações propostas sejam viabilizadas não são ofertados; a segunda, de ordem profissional, reflete grandes defasagens entre a formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura – alguns deles, bacharéis, ou sem a devida experiência na EB – e as expectativas que esses professores depositam nos alunos, priorizando a teoria sobre a prática.

Vamos nos deter, nesse estudo, na segunda esfera, objetivando apresentar e discutir as implicações de um currículo de formação de professores incoerente com a função do curso de Licenciatura em Letras: *formar professores para a EB*³. O conceito de currículo que utilizamos considera a visão pragmática do filósofo William James (1907, p. 30), para quem a verdade é aquilo em que nos satisfaz acreditar a fim de direcionar para uma vida melhor e a perspectiva crítica, que o entende como forma de poder (APPLE, 2006) e de transformação (ARROYO, 2013), pois “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas” (GIOVEDI, 2016, p. 121). Ou, como nos lembra Freire ([1991]2001), o currículo não está apenas explícito, através de um discurso que expõe componentes curriculares e demandas educacionais, mas, também, oculto, pois

² Atualmente, a sigla oficial da instituição é UVA, mas, por tratar-se de uma das três universidades estaduais do Ceará, e como as outras duas possuem, em suas siglas, um referencial à instituição pública, adoto a letra “E” com esse propósito político, além de diferenciá-la da Universidade Veiga de Almeida, também UVA, no Rio de Janeiro.

³ Necessário ressaltar que nossa posição não é de que a formação de professores se confine apenas à formação inicial, mas que se deixe aos mestradinhos e aos doutorados a formação de linguistas e estudiosos da literatura, sobretudo porque defendemos, nessa proposta, a formação de professores pesquisadores *de seus ambientes de trabalho, consolidando, assim, a parceria entre a universidade e a escola*, e, consequentemente, o desconfinamento dos estudos sobre a língua(gem) dos muros, quase indestrutíveis e inacessíveis, da academia.

a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. No currículo oculto, o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito (FREIRE, [1991]2001, p. 123).

Assim, currículo não é apenas uma prescrição, mas também a sua realização e as contextualizações necessárias para que o conhecimento-discernimento aconteça (SAVIANI, 1984), o que, hoje, consideramos essencial para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2012), e que não deve se limitar a informações “transmitidas” para os futuros professores da EB, mas também, vivenciados durante sua formação.

Pelos motivos expostos, corroboramos a afirmação de Bagno (2017) sobre o fracasso dos cursos de Letras na tentativa de formar professores de línguas, tomando como ponto de partida, dados de pesquisas anteriores (LINS JR., 2019; 2023 LINS JR.; MORAES, 2022), em que o desconhecimento e falta de objetividade para tratar de temas sobre língua e linguagem demonstrado pelas alunas e pelos alunos do curso de Letras da UEVA se dá menos pelo texto de apresentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do que pelos seus componentes curriculares e pela realização destes, ou seja, as práticas docentes dos professores formadores. Em seguida, discutimos os conceitos de decolonialidade, associando-o a perspectivas curriculares, para analisar o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e natureza interpretativista, uma vez que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). E, ao final, propomos uma alternativa de currículo mais adequada às demandas educacionais contemporâneas, e que considera o saber-fazer-docente um artefato apropriado por seu criador, o professor, sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, capaz de mudar ou possibilitar mudanças a partir de suas intervenções, o que tem se mostrado quase impossível, na formação docente que representa a maioria dos cursos de Letras no país.

2 DISCUTINDO DECOLONIALIDADE: VIOLÊNCIA CURRICULAR E “INSURGÊNCIAS”

São vários os modelos de instrução formal, quando falamos em educação; desde os modelos de aprendizagem pelos exemplos e pelas funções desempenhadas nas sociedades tribais até a fundação das primeiras instituições escolares, no século XIX (BRANDÃO, 2003). Partindo dessa perspectiva e analisando as práticas docentes, tanto nas escolas quanto na formação acadêmica (de técnicos,

bacharéis e licenciandos), percebemos que, atualmente, esses locais configuram-se como uma tecnologia de época desatualizadas, pois ignora os saberes prévios dos alunos e prioriza os saberes teóricos sobre as experiências práticas – com a justificativa que o já consagrado é superior ao que pode ser construído na experiência real –, reafirmando o modelo de educação bancária que ainda perdura no ensino brasileiro:

[...] o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta e identificável, diríamos até recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável. De fato, essa instituição foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (SIBILIA, 2012, p. 16-17).

No caso da formação dos professores de línguas, os saberes teóricos se aportam, na maioria das vezes em componentes e práticas curriculares que: (i) não dialogam com as escolas, (ii) não consideram o *background* dos licenciandos para as exigências de uma formação acadêmica, e, portanto, (iii) não reconhecem o agenciamento dos licenciandos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um modelo curricular que se desenvolve na perspectiva de treinamento para a prática repetitiva e mantenedora da ordem estabelecida, em que os professores são os detentores de conhecimento, com uma possibilidade limitada de discutir as ideias divergentes de sua área de conhecimento, e os alunos são submetidos a essas informações⁴, muitas vezes, desencontradas ou até contraditórias, ficando incapazes de formular as suas próprias concepções sobre o que estudam.

Para a educação, o resultado do projeto neoliberal, instituído no Brasil a partir da década de 1980, foi um ciclo de defasagem de aprendizagens, que parece não ser possível identificar por onde começar uma tentativa de reparos: com a produção excessiva de documentos voltados à qualidade da EB (pedagogias), ou com as necessárias exigências distintas e modificações constantes na formação dos professores (andragogias) para atender à formação de professores qualificados.

O vocábulo “Andragogia” foi inicialmente utilizado por Alexander Kapp (1833), professor alemão, para descrever elementos da Teoria de Educação de Platão. Voltou a ser utilizado por Rosenstock (1921), para significar o conjunto de filosofias, métodos e professores especiais necessários à educação de adultos. Na década de 1970, o termo era comumente empregado na França (Pierre Furter), Iugoslávia (Susan Savecevic) e Holanda para designar a ciência da educação de adultos. O nome de Malcolm Knowles surgiu nos Estados Unidos da América, a partir de 1973, como um dos mais dedicados autores a estudar o assunto. Pierre Furter (1973, p.23) definiu Andragogia como a filosofia, ciência e a técnica da educação de adultos (CAVALCANTI; GAYO, 2004/2005, p. 45 *apud* CASTRO; AMORIM, 2011, p. 25).

⁴ Nesta perspectiva educacional, os professores não são capazes de “repassar” conhecimento, uma vez que para este ser construído, o aprendente precisa ter autonomia para produzir conhecimentos, e não reproduzir informações (CASTRO; AMORIM, 2011).

É na perspectiva crítica do projeto neoliberal que Quijano (2000) se torna uma das vozes do Sul, pioneira nos estudos de decolonialidade. Para o sociólogo peruano, “globalização é a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado como uma nova potência global” (QUIJANO, 2000, p. 533, tradução nossa), ou seja, uma estrutura histórica constituída, segundo o autor, por quatro fundamentos: (i) uma teoria histórica do capitalismo, em que a extração e transferência de valor se dá através do controle e subordinação de todas as formas existentes de trabalho ao capital; (ii) uma teoria histórica da classificação social, que se fundamenta na relação raça-divisão racial do trabalho, onde a categoria *raça* se torna ponto central em seus estudos; (iii) uma teoria histórica da modernidade e do eurocentrismo, interpretada como uma forma de conhecimento que passa a demandar uma nova intersubjetividade global (esse é o recorte que vamos estabelecer nesse estudo); e (iv) uma teoria histórica do Estado-nação moderno, em que o controle dos meios de produção e do Estado são relativamente democratizados (QUIJANO, 2000, p. 534-561).

Assim, o atual modelo de poder global é único e não linear na existência humana, porém, mesmo permitindo a interdependência entre as diferentes esferas da existência social, as instituições hegemônicas da modernidade europeia (o Estado-nação, a família burguesa, a empresa capitalista e a racionalidade eurocêntrica) simplesmente se universalizaram (QUIJANO, 2000, p. 548). Ou seja, o controle da autoridade ainda é estabelecido pelo Estado-nação, e o eurocentrismo se tornou um processo complexo que “envolveu um longo período de colonização de perspectivas cognitivas [...] os resultados da existência material, o imaginário, o universo das relações intersubjetivas com o mundo: em suma, a cultura” (QUIJANO, 2000, p. 541, tradução nossa). Este processo constituiu os fundamentos científico-tecnológicos durante os séculos XVIII e XIX, mas também influenciaram as ciências sociais críticas, que foram fragmentando o eurocentrismo, a ponto de se possibilitar vários questionamentos do seu *modus operandi* (QUIJANO, 2000, p. 553). É sobre a possibilidade de intersubjetividade que vamos pautar nossa crítica sobre a violência curricular⁵ do curso de Letras da UEVA, pois, não cabe, após tantas reformas – pelo menos quatro, na última década –, apenas trocar nomes de componentes curriculares, ou atualizar a bibliografia no documento, ou, ainda, realizar novas alocações em semestres diferentes dos componentes curriculares já existentes, sem agir de acordo com os princípios éticos, epistemológicos e filosóficos expressos no texto de apresentação do PPC. Insistir nessas posturas não mudará o estado catastrófico do nosso curso de Letras.

⁵ Tomamos o conceito de Giovedi (2013, p. 127-128), que se apoia na obra de Enrique Dussel, para quem há três princípios ético necessários para a segurança e integridade da vida humana: o princípio ético-material, o princípio moral formal e o princípio de factibilidade ética.

As reflexões de Quijano estabelecem um diálogo com as de Boaventura de Sousa Santos (2006), que, embora representante o Norte, no que diz respeito à formação acadêmica, defende, no capítulo quarto de sua obra, que as universidades podem, mas com muita dificuldade, produzir ecologias de saberes⁶. Isso tem acontecido, por exemplo, em novos tipos de projetos de extensão⁷ que se alinham a essa nova forma de saber(es), colocando, por exemplo, os alunos como protagonistas dos saberes profissionais. A dificuldade apontada pelo autor sé dá pela produção da não-existência, ou ausência (SANTOS, 2006, p. 102-105), através de cinco lógicas, que tendem a tornar nossos cursos catasfróficos: (i) monocultura do saber e rigor do saber, consagrados pelos cânones acadêmicos, que considera o que não lhe é pertencente como ignorância ou incultura; (ii) monocultura do tempo linear, que ao considerar a história com um sentido único, leva os países centrais do sistema (econômico) mundial a seguirem na frente, definindo como atraso ou primitividade os países que não acompanham o seu desenvolvimento; (iii) classificação social, ou seja, a naturalização das diferenças através da dicotomia superior-inferior; (iv) escala dominante, gerando, também, outra dicotomia, em que a globalização desempenha um papel de universal em relação ao local/particular; e, finalmente, (v) a lógica produtivista, que reside no potencial do crescimento econômico e considera preguiça ou desqualificação todo indivíduo que não se adequa aos critérios impostos por essa lógica. A catástrofe se dá, então, porque os currículos dos cursos de Letras são violentos:

Pode-se compreender a violência em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética. [...] Nessa perspectiva, a fome é violência, a falta de moradia é violência, a falta de escolas é violência, *a falta de autonomia é violência, a impossibilidade de participar das decisões políticas (seja em escala macro ou em escala micro) é violência* (GIOVEDI, 2013, p. 124, grifos nossos).

Por questão de tempo, consideramos aqui, apenas a primeira lógica: a ausência do protagonismo discente nos cursos de Letras do curso de Letras da UEVA é uma forma de violência curricular. Não há um programa ou projeto de extensão contínuo que relate os saberes profissionais e específicos (TARDIF, [2002]2014) com a comunidade e a escola, como, no curso de Enfermagem (cf. Nota de rodapé 12). O Centro Acadêmico (CA) de Letras da UVA já foi bastante ativo e produtivo

⁶ Novas percepções para a produção de conhecimentos que desenvolvam estratégias dialógicas e participativas a partir das interações entre as diversas subjetividades e movimentos sociais insurgentes. No caso do currículo decolonial, significa dar voz aos alunos.

⁷ Ressaltamos, aqui, a criação da Liga de Enfermagem em Saúda da Família da UEVA (LESF), em 2015, que tem como objetivo, fortalecer o currículo do curso, inserindo os alunos no sistema de Saúde do município, para que entendam a área de atuação em exercício profissional. A Liga é coordenado por professores, mas toda a estrutura e organização é de responsabilidade dos alunos. Hoje, já existem, também, a Liga de Enfermagem em Saúde da Criança (LESC) e a Liga de Enfermagem em Oncologia, o que mostra o reconhecimento de novos campos para a produção de saberes, para além dos muros da academia.

(entre 2013-2017), propondo cursos, rodas de conversas e inserindo movimentos sociais nas atividades do curso. Porém, algumas iniciativas nesta época causaram reclamações por parte da Reitoria da Universidade que consideraram retirar alguns equipamentos do lugar para ampliar o espaço de circulação e colorir de vermelho a água de uma fonte, durante uma *Jornada Gótica*, como “atos desrespeitosos e de vandalismo”. Eis que a lógica da escala dominante acabou por conquistar seu propósito: atualmente o CA é uma entidade quase desconhecida e, até as *Semanas de Letras* deixaram de existir. A lógica da monocultura do saber e do rigor do saber justificam o poder que a Coordenação do curso exerce em relação à escolha dos temas e sugestões de convidados; a única possibilidade de praticar insurgências⁸ discentes era castrada na própria gênese do evento, que deve(ria) ser um evento dos e para os alunos, com o auxílio da coordenação e de outros órgãos da universidade para a realização, apenas, e não decidido pelos docentes para os alunos, uma vez que isso já é realizado nos componentes curriculares.

Os problemas dos cursos de Letras não são uma questão recente. Segundo a professora da Universidade de Lisboa, Inês Duarte (2006, p. 27), quando recorre a um fragmento da *Carta ao Senhor Ministro do Reino*, redigida por Ramalho Ortigão em 1875: “nos liceus e nos colégios [...] o estudante não adquire uma ideia. [...] Aprende-se tudo, menos a discorrer, a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando, dominando a sensação”. Para a autora, dentre vários fatores que contribuem para o fracasso do sistema educacional no que tange o ensino de LPB – e que aqui estendemos para as línguas em geral, e, especificamente, para os cursos de formação de professores de línguas, quatro são dignos de atenção: (i) “a forte centralização curricular”, (ii) “as consequências da massificação do ensino”; (iii) “as rápidas transformações económicas, sociais e políticas que vêm reconfigurando as sociedades contemporâneas”; e (iv) os “*dois paradigmas científicos*” para o estudo da linguagem e das línguas – ciências cognitivas e ciências sociais” (DUARTE, 2006, p. 29-31, grifos nossos). Novamente, por questão do tempo que temos para esse estudo, vamos nos deter nos apenas dois fatores grifados, relacionando-os à concepção de língua nos currículos dos cursos de formação de professores de línguas.

O primeiro fator analisado diz respeito à centralização curricular, que, em nenhuma das reformas, contou com a representação estudantil nos poderes decisórios e nas discussões sobre o que se torna importante ensinar – tanto que o nome do grupo que propõe as mudanças é Núcleo Docente Estruturante (NED). Para Giovedi (2013, p. 127) a ausência da simetria na construção do PCC

⁸ Santos (2006, p. 116) utiliza o termo emergência, para falar daquilo que Ainda Não (BLOCH [1974]1995) é; diferencia-se do não porque existe, ainda que de forma latente, ou seja, “o Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata”.

caracteriza um tipo de violência moral formal nos processos decisórios do curso, pois apenas a voz dos professores formadores é ouvida. Entendemos, portanto, que o currículo é construído unicamente pelos professores, com as suas ideologias sobre os saberes disciplinares (TARDIF, [2002]2014) da área, de acordo com suas próprias perspectivas, sem a consulta dos alunos ou mesmo das instituições escolares para as quais estes professores serão formados, o que resulta em outro tipo de violência moral formal, a discursivo ideológica (GIOVEDI, 2013, p. 128). Isso nos leva à teoria tradicional do currículo, o que já se mostra bastante defasada na atualidade – inclusive se analisamos a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), sob a qual os cursos de licenciatura deveriam⁹ se fundamentar. Assim, o PPC de Letras da UEVA expressa a visão clássica da neutralidade científica, mais preocupada com a seleção de conhecimentos do que com as razões e as necessidades dessas escolhas, ou seja,

o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem” (SILVA, 2004, p. 24).

O segundo fator diz respeito aos paradigmas científicos sobre a linguagem, em que a violência curricular se dá, também, pela tradição hegemônica que considera a gramática “um *instrumento* com dupla finalidade: regulamentar o comportamento linguístico dos falantes e permitir-lhes aceder à compreensão de textos literários”, baseando-se em uma “concepção instrumental, conservadora e *normativa* de gramática” (DUARTE, 2000, p. 41-42, grifos da autora), que não contribui para um currículo libertário que se oponha à tradição eurocêntrica:

se o nosso objectivo é proporcionar descrições gramaticais que contribuam para o desenvolvimento linguístico pleno das crianças e dos jovens, a atenção às especificidades dos modos oral e escrito e dos seus géneros, a investigação sobre aquisição e desenvolvimento da língua, e a procura de correlações entre propriedades gramaticais e variáveis de modo e de contexto são essenciais (DUARTE, 2010, p. 27).

O que a autora preconiza para o ensino de Língua Portuguesa em Portugal, também faz parte das habilidade e competências definidas pela BNCC. Nas seções seguintes, apresentamos: (i) uma análise do que consideramos violência curricular no currículo de Letras da Universidade Estadual

⁹ E, por esse motivo, a criação da BNC-Formação e as diversas mudanças que a formação superior, sobretudo em Licenciatura vem sofrendo, como a curricularização da Extensão, a antecipação dos estagiários nas escolas, antes mesmo dos Estágios Supervisionados serem ofertados, etc.

Vale do Acaraú, e, em seguida, (ii) uma proposta de resistência/insurgência a esse modelo castrador e ineficaz às demandas educacionais brasileiras.

3 O (NOVO) CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UEVA E SEUS VELHOS PARADIGMAS

O curso de Letras da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, em Sobral/CE, oferece, atualmente, duas habilitações: Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, e conta com 10 professores na Habilitação em Língua Portuguesa, sendo 8 doutores (3 com Estágio de Pós-doutoramento) e 2 mestres. Dos professores da habilitação em LP, três estão lotados em componentes de Literatura, seis em componentes de Linguística e Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado e, apenas um, em Linguística especificamente. Não identificamos experiência na EB no currículo de um dos professores. A habilitação em Língua Inglesa (LI) possui 8 professores, sendo 7 doutores (1 com Estágio de Pós-doutoramento) e 1 especialista. Nessa habilitação, apenas um professor está lotado exclusivamente em componentes curriculares de Literatura, os demais ministram componentes de três grupos nucleares que serão apresentados mais adiante. Todos possuem experiência na EB e/ou em cursos de idiomas. Embora reconheça a carência de professores de inglês, conforme demonstra o texto do PPC: “[c]abe destacar que há a necessidade iminente de Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Efetivo desta habilitação, uma vez que as demandas do curso exigem um quantitativo maior de docentes” (SOBRAL, 2022b, p. 14), o colegiado ainda adota uma oferta semestral de vagas exclusiva pelo sistema de vestibular próprio, nos seus turnos de funcionamento, a saber, manhã e noite. O curso conta com 4 professores substitutos, três de LP e um de LI, também responsável por alguns componentes curriculares de Literatura. Apresentar o perfil do quadro docente e suas lotações se torna essencial para esse estudo, no sentido de entender as escolhas e as decisões curriculares do curso.

A oferta constante das duas habilitações é justificada pela necessidade de profissionais para atender a essa demanda, no perfil de seus alunos egressos. Porém, o PPC não diferencia particularidades entre uma ou outra língua, inclusive pela não existência de dois colegiados, o que, no nosso ver já prejudica as ações necessárias às especificidades de cada idioma, dada à natureza de suas relevâncias e políticas na organização dos componentes curriculares da EB. Se compararmos estudos que analisaram o PPC anterior (LINS JR, 2019), vigente entre 2015 e 2018, vemos que o atual PPC passa a ser composto por dois tomos, um para cada Habilitação – mesmo sendo apenas um colegiado para ambas as habilitações, o que poderia justificar uma atenção maior para as demandas da formação docente. Por exemplo, sobre a justificativa e existência do curso:

atender a demanda de toda a região Norte do Estado do Ceará. São inúmeros os estabelecimentos de ensino privado que solicitam professores de português e ainda de espanhol à Coordenação do Curso de Letras. Além disso, destaca-se a carência das escolas públicas de ensino básico, como bem o demonstram os últimos concursos públicos, promovidos pelos governos estadual e municipais do Ceará, para professores licenciados em Letras (SOBRAL, 2018a, p. 19);

atender a demanda de toda a região Norte do Estado do Ceará. São inúmeros os estabelecimentos de ensino privado que solicitam professores de inglês à Coordenação do Curso de Letras. Além disso, destaca-se a carência das escolas públicas de ensino básico, como bem o demonstram os últimos concursos públicos, promovidos pelos governos estadual e municipais do Ceará, para professores licenciados em Letras (SOBRAL, 2018b, p. 19);

os mesmos fragmentos são encontrados em Sobral (2022a, p. 10) e Sobral (2022b, p. 10), respectivamente, insistindo em não considerar algumas realidades específicas dos dois componentes curriculares, além do fato de que a inclusão de uma outra língua adicional – o espanhol – constar no documento referente à Língua Portuguesa e não à Língua Inglesa – questões filológicas à parte, tratam-se de Línguas Adicionais.

Sobre os princípios norteadores do curso, a saber,

O Curso de Letras Português, na elaboração de sua reforma curricular, continua a adotar o princípio norteador do conjunto de competências contemplado no projeto anterior, e aqui expresso mais adiante. Norteia-se o projeto pelo princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista os conceitos de simetria invertida; de aprendizagem; de conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; e da avaliação, como parte integrante do processo de formação. Orienta-se também pelo conceito de pesquisa voltada para o processo de formação do professor (SOBRAL, 2018b, p. 20, grifos nossos);

O Curso de Letras Inglês, na elaboração de sua reforma curricular, continua a adotar o princípio norteador do conjunto de competências contemplado no projeto anterior, e aqui expresso mais adiante. Norteia-se o projeto pelo princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista os conceitos de simetria invertida; de aprendizagem; de conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; e da avaliação, como parte integrante do processo de formação. Orienta-se também pelo conceito de pesquisa voltada para o processo de formação do professor (SOBRAL, 2018b, p. 20, grifos nossos),

novamente, os mesmos fragmentos são encontrados em Sobral (2022a, p. 12-13) e Sobral (2022b, p. 12-13), respectivamente. O que faria, então, essa versão não ser apenas uma nova roupagem de um velho paradigma?

Para buscar uma resposta, inicialmente, fizemos uma busca pelo termo “resolução” em todo o documento de referência¹⁰ (SOBRAL, 2022a), a fim de identificar as exigências dos documentos que atualizam a formação docente à BNCC e à Reforma do Ensino Médio. O termo aparece 43 vezes,

¹⁰ Identificamos que o texto base é o mesmo para as duas habilitações, alterando-se apenas no que diz respeito à elaboração dos componentes curriculares específicos.

sendo, 10 ocorrências referentes à Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, e apenas uma ocorrência para a Resolução Nº 02, de 1 de julho de 2015. As outras 32 ocorrências se distribuem em outras resoluções do âmbito interno da universidade e de outras instâncias estaduais e federais, nos elementos pré-textuais (capa e contracapa do documento), pós-textuais (referências) e textuais. A única ocorrência para a Resolução que instrui sobre as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da EB (BRASIL, 2015) se dá como “um diferencial que foi a Curricularização da Extensão” (SOBRAL, 2022a, p. 7), mas não chega a discorrer sobre o assunto.

A atual, e quinta (re)forma curricular do curso de Letras da UEVA (SOBRAL, 2022a; 2022b), orienta-se pela Resolução (BRASIL, 2019) que instrui a BNC-Formação, como documento norteador para a formação inicial de professores da EB a partir dos princípios norteadores da BNCC (BRASIL, 2018). O documento prevê três grupos organizadores para a formação inicial de professores, a saber: um grupo para “os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Grupo 1), outro para a “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e [...] o domínio pedagógico desses conteúdos” (SOBRAL, 2022a, p. 20-21), denominado Grupo 2, e um terceiro grupo que se destine a 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de Práticas de Ensino dos componentes curriculares dos outros grupos (Grupo III).

Assim, a figura 1 indica o que Tardif ([2002]2014) chama de saberes¹¹ profissionais, e que não apenas no texto do documento, mas em discursos dos docentes e discentes do curso são chamados de “disciplinas pedagógicas”, o que é preocupante se considerarmos três fatores: (i) à especificidade dos cursos de licenciatura em relação ao curso de pedagogia, (ii) uma discussão necessária entre pedagogia e andragogia¹², que requer algumas particularidades¹³ em relação à aprendizagem de crianças e adolescentes (KNOWLES *apud* JARVIS, [1987]2001), e (iii) a dialogicidade necessária para uma aprendizagem significativa e historicamente situada, na qual a autoconsciência de alunos do ensino superior deve estar voltada não apenas para uma formação cidadão e eticamente comprometida, mas, também, politicamente atuante.

¹¹ Para identificar os grupos organizadores, recorremos ao conceito de saberes docentes, de acordo com a classificação de Tardif ([2002]2014).

¹² O termo é atribuído a Knowles, pela sua difusão nos Estados Unidos, na década de 1960, mas já era conhecido desde o século XIX já havia sido usado na Alemanha para descrever o método platônico, embora, sem adesão pela comunidade acadêmica (Cf. JARVIS, [1987]2001).

¹³ Embora discordemos da maneira como o autor posiciona a criança/adolescente no processo de ensino-aprendizagem, uma característica da andragogia merece destaque e a defendemos nesse estudo: a visão de que é necessário substituir a ideia de “ensinar algo” por “ajudar alguém a aprender algo”, ou, como proporei no modelo a ser apresentado, superar o “ensinar pela pesquisa” para o “ensinar a pesquisar” – tema que suporta o modelo decolonial ao qual nos propomos.

Para iniciar a discussão, devemos recordar que, de acordo com Tardif ([2002]2014, p. 32), os estudos sobre os saberes dos professores podem se mostrar imprecisos, algumas vezes, pelo fato de o termo ser usado “indiferentemente aos diversos saberes incorporados à prática docente”. Na organização dos componentes curriculares do curso de Letras da UEVA essa imprecisão já se mostra quando o eixo que apresenta os componentes das ciências da educação se denomina “formação pedagógica geral” e não formação profissional; afinal, os saberes profissionais incluem, como o texto do projeto propõe, “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (SOBRAL, 2022a). Assim, os outros três eixos que compõem esse grupo poderiam estar incluídos nessa nomenclatura mais abrangente e menos fragmentadora. Vejamos abaixo:

Figura 1: Organização do Grupo I – saberes profissionais.
GRUPO I: LÍNGUA PORTUGUESA

Eixo	Componente	CH	CH do Eixo	CH total
Formação Pedagógica Geral	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	60	280	800
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60		
	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II	60		
	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60		
	Gestão dos Processos e Modalidades Educativas	40		
TCC	Metodologia do Trabalho Científico	60	120	800
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60		
Socialização	Atividades Complementares	200	200	
Componentes Curriculares Integrados	Ensino de Libras	60	120	
	Inglês Instrumental	60		
Extensão	Atividades Curriculares de Extensão (ACE)	80	80	

GRUPO I: LÍNGUA INGLESA

Eixo	Componente	CH	CH do Eixo	CH total
Formação Pedagógica Geral	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	60	280	800
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60		
	Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos da Educação II	60		
	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60		
	Gestão dos Processos e Modalidades Educativas	40		
TCC	Metodologia do Trabalho Científico	60	120	800
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60		
Socialização	Atividades Complementares	200	200	
Componentes Curriculares Integrados	Ensino de Libras	60	120	
	Língua Portuguesa: Introdução	60		
Extensão	Atividades Curriculares de Extensão (ACE)	80	80	

Fonte: Sobral (2022a, p. 20; 2022b, p. 19-20).

Segundo essa perspectiva, o eixo “formação pedagógica geral”, na organização curricular do curso de Letras da UEVA, não está em consonância com uma formação de professores de línguas conscientes das articulações entre a educação linguística e as práticas educacionais, como proposto no texto do PPC, pois não trata da relação da língua no contexto educacional, deixando as discussões específicas da área descontextualizadas, como podemos ver, abaixo:

- (a) Fundamentos Históricos [...] da Educação I: “Educação e História; Filosofia da Educação; Pressupostos Políticos da Educação; Concepções de Educação; Desenvolvimento da Política Educacional Brasileira” (SOBRAL, 2022a, p. 90);
- (b) Fundamentos Históricos [...] da Educação II: “Educação na atual realidade brasileira: globalização, neoliberalismo, sociedade informacional e educação; Categoria Trabalho e suas realizações com a educação; Neoliberalismo e Educação Pública Brasileira; Novas tecnologias produtivas e educação para o trabalho” (SOBRAL, 2022a, p. 98);
- (c) Fundamentos Psicológicos da Educação I: “Psicologia e pedagogia - o conhecimento psicológico e o processo pedagógico: história da psicologia, psicologia e pedagogia, eixos epistemológicos do desenvolvimento da aprendizagem. Bases epistemológicas do processo de desenvolvimento - infância, adolescência, juventude, idade adulta, velhice. Desenvolvimento humano, físico e psicomotor, da linguagem, cognitivo, da personalidade, social e moral” (SOBRAL, 2022a, p. 93);
- (d) Fundamentos Psicológicos da Educação II: “Processos psicológicos para a aquisição do conhecimento, Processos e princípios básicos para explicar a aprendizagem. As teorias comportamentais, maturacionais e interacionistas” (SOBRAL, 2022a, p. 99);
- (e) Gestão dos Processos e Modalidades Educativas: “Fundamentos políticos e estruturais do ensino fundamental e médio; Gestão escolar e dos processos educativos; Educação especial, educação de jovens e adultos, educação popular” (SOBRAL, 2022a, p. 104).

Não identificamos uma articulação entre os saberes pedagógicos e o ensino de línguas. Os dois Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação poderiam ser mais úteis e eficazes na formação de professores se fossem substituídas: (i) pelo componente curricular *Fundamentos Epistemológicos do Ensino de Línguas no Brasil*, que abordaria não apenas a história do ensino de línguas no país, mas, também, o que subjaz a essa história em seus diversos momentos, do Império à República, focando, especificamente, no ensino da LPB e das consideradas, na época, línguas estrangeiras. Por exemplo, os modelos de ensino de línguas, a evolução das ideias pedagógicas e as políticas públicas¹⁴ estabelecidas para o ensino de línguas e para a formação de professores, e (ii) um ou dois componentes curriculares em que os alunos fossem direcionados ao ambiente escolar, a fim de identificar o que é discutido no componente proposto, ao mesmo tempo que forneceriam retroalimentação para os objetos de aprendizagem do componente. Veja que, nessa proposta, os alunos são direcionados à prática de campo, muito antes dos Estágios Supervisionados, que só iniciam no penúltimo ano do curso.

Da mesma forma, os Fundamentos Psicológicos da Educação I e II poderiam focar na relação entre os estudos psicológicos e o ensino de línguas, objetivando uma aprendizagem mais concreta e significativa para os professores em formação, incluindo uma amplitude no conceito de Linguística Aplicada. Isso, além de criar uma relação de interdisciplinaridade com outras áreas do saber, possibilitaria duas outras vantagens para o curso: (i) a não necessidade de um psicólogo para essas

¹⁴ Nesse ponto, em específico, tratar da importância da terceira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) enquanto primeira que, efetivamente, trata da formação de professores para a Educação Básica, incluindo não apenas as especificidades dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, mas, também, os documentos que orientam a Educação Básica e como os mesmos devem ser tratados na formação de professores. Ignorar essas questões implica na situação catastrófica apresentada por Bagno (2017).

disciplinas, que poderiam ser bem mais condizentes com o curso de formação de professores, além de fortalecer a identidade do corpo docente, e, (ii) a compreensão da curricularização da extensão para além de “componentes curriculares”, como é, atualmente, ofertada pelo curso.

Por fim, a Gestão dos Processos e Modalidades Educativas poderia adicionar, no título, *para o Ensino de Línguas na Perspectiva Sociolinguística*¹⁵, a fim de introduzir, desde o início do curso, a visão de língua que é contemplada pelos documentos que orientam a EB. Mas, como os professores formadores estão preparados para essa mudança radical¹⁶? O adjetivo radical aplica-se porque vai exigir desses professores o abandono da fragmentação curricular e do ensino descontextualizado, pautado no ensino pela pesquisa e a adoção de práticas que considerem a formação de professores de línguas a partir de seu *locus operandi*, ou seja, ensinar os alunos a pesquisarem. Substituir a mecanicidade de ensinar pela pesquisa pela prática de ensinar a pesquisar

deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das duas ou três primeiras décadas do terceiro milênio. Para gerenciá-la de modo competente, preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades (MELLO, 2009, p. 99).

É um projeto de longo prazo, mas não utópico. Por isso, a necessidade de discutir os discursos naturalizados do documento que refletem a identidade do curso para, então, podê-lo inserir (ou não) na situação catastrófica já apresentada. A função primeira dos saberes profissionais (ou Grupo I, no PPC analisado) seria não se limitar a “(re)produzir conhecimentos, mas [...] também incorporá-los à prática do professor” (TARDIF ([2002]2014, p. 37), o que fundamenta nossa proposta de currículo decolonial que apresentaremos no final dessa seção.

O grupo II (figura 2), que denominamos saberes disciplinares (TARDIF, [2002]2014, p. 38, grifos nossos), se constitui de componentes curriculares que “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários [e] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. A afirmação do professor canadense explica a natureza colonizadora que esses componentes tendem a exercer na formação inicial dos professores de línguas e como eles contribuem para a indissociabilidade entre teoria e prática funcionando como uma zona de conforto, em que os ensinantes, presos à ideia de que ensinar pelas pesquisas já existentes e consagradas ou, através da repetição de procedimentos de pesquisas já existentes, acreditam ser a formação acadêmica ideal.

¹⁵ Não estamos desmerecendo outras perspectivas do estudo da língua/linguagem, apenas sendo coerentes com uma formação de professores capazes de não apenas identificar, mas tomar decisões a partir da epistemologia que orienta os documentos sobre o ensino de línguas na Educação Básica.

¹⁶ Para uma maior discussão da proposta, conferir Mello (2000).

O que esses ensinantes parecem esquecer é que os tempos mudam e novas formas de subjetividades aparecem, como é próprio do processo evolutivo. Assim, propondo uma metáfora entre a teoria evolucionista e a prática docente,

para os professores, [a aula] é um momento especial para propor novas situações de aprendizagens pesquisadas e, através das mesmas, provocar reflexões, despertar argumentações, estimular competências e habilidades; para os professauros¹⁷, nada além que a repetitividade de informação que estão nos livros e apostilas e a solicitação de esforço agudo das memórias para acolher o que se transmite, ainda que sem qualquer significação e poder de contextualização ao mundo em que se vive (ANTUNES, 2008, p. 14).

Figura 2: Organização do Grupo II – saberes disciplinares.

GRUPO II: LÍNGUA PORTUGUESA				
Eixo	Componente Curricular	CH	CH do Eixo	CH total
Linguística/Língua Portuguesa	Língua Portuguesa: Introdução	60	660	1800
	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	60		
	Introdução aos Estudos Linguísticos	60		
	Aquisição da Linguagem	60		
	Fonética e Fonologia da Português	60		
	História e Variação Linguística	60		
	Morfologia do Português	60		
	Sintaxe do Português	60		
	Linguística Textual	60		
	Semântica e Pragmática	60		
Teoria da Literatura/Literatura	Análise do Discurso	60	580	1.600
	Teoria da Literatura I	60		
	Teoria da Literatura II	60		
	Literatura Luso-Brasileira	60		
	Literatura Brasileira do Romantismo ao Simbolismo	60		
	Literatura Portuguesa do Romantismo ao Simbolismo	60		
	Literatura Brasileira do Pre-Modernismo à Geração de 30	60		
	Literatura Portuguesa do Saudosismo à Contemporaneidade	60		
	Literatura Brasileira da Geração de 45 à Contemporaneidade	60		
	Literatura Cearense	60		
Línguas Clássicas	Cultura, Literatura e Africanidades	40	120	
	Língua Latina I	60		
Extensão	Língua Latina II	60	240	240
	Prática Extensionista I-IV	240		

GRUPO II: LÍNGUA INGLESA					
Eixo	Componente	CH	CH do Eixo	CH total	
Língua Inglesa	Língua Inglesa I-V	300	360	1.600	
	Produção de Textos Acadêmicos em Língua Inglesa	60			
Linguística	Introdução aos Estudos Linguísticos	60	480		
	Análise do Discurso	60			
	Aquisição de Segunda Língua	60			
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60			
	Morfologia da Língua Inglesa	60			
	Sintaxe da Língua Inglesa	60			
	Semântica da Língua Inglesa	60			
Literatura e Cultura	Aquisição da Linguagem	60	460		
	Cultura e Civilização da Língua Inglesa	60			
	Teoria da Literatura I	60			
	Teoria da Literatura II	60			
	Literatura Inglesa I (Poesia)	60			
	Literatura Inglesa II (Drama)	60			
	Literatura Inglesa III (Prosa)	60			
	Literatura Inglesa IV (Prosa II)	60			
Optativas	Tópicos de Literatura e Cultura Contemporânea (8)	40	60		
	Optativa I	30			
Extensão	Optativa II	30	240	240	
	Práticas Extensionistas	240			

Fonte: Sobral (2022a, p. 21; 2022b, p. 20-21).

¹⁷ O termo, longe de querer ser pejorativo, tem a intenção de mostrar a falta de adaptabilidade do professor tecnicista aos novos tempos e às novas demandas educacionais. Poderíamos pensar em substituir por fossilizados, por exemplo, mas ainda assim, creio que não atingiria a intenção, pois fósseis podem servir como combustível em tempos posteriores, o que não é o caso em questão. Trata-se, apenas, de “a vontade de mostrar que em educação os tempos mudaram e ainda muitos não o perceberam” (ANTUNES, 2008, p. 64).

Analisemos como os dois eixos disciplinares dos estudos da linguagem (Linguística e Literatura), se concentram majoritariamente, na tradição formalista e multidisciplinar. O eixo dos estudos linguísticos é semelhante em ambas as habilitações, no sentido de priorizar os aspectos da gramática normativa, trazendo apenas um componente curricular que atenta para os aspectos pragmáticos em Língua Portuguesa, mas sem equivalente para a Língua Inglesa. De acordo com a ementa do componente *Semântica e Pragmática*, trata-se do “estudo das abordagens e teorias semânticas e pragmáticas sobre os processos de produção e recepção do significado e do sentido”, e seu conteúdo programático não faz nenhuma menção à aplicação prática de exercícios epilingüísticos, por exemplo.

Considerando que as habilidades e competências da LPB na BNCC desejam que os alunos da EB “compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63), a postura baseada na tradição grammatical descontextualizada do PPC em análise não prioriza a formação de profissionais crítico-reflexivos.

No eixo dos estudos literários, vemos dois avanços na Habilitação em Língua Inglesa em relação à LPB: (i) a divisão temática da literatura em gêneros e não em escolas/ períodos e (ii) a inclusão do elemento cultural na nomenclatura. Esses aspectos, aparentemente simples, refletem ideologias muito relevantes para entender qual modelo educacional se estabelece na formação. Entretanto, limitamo-nos, aqui, a falar sobre o discurso do documento, uma vez que, para identificar isso nas práticas, seria necessária uma pesquisa mais extensa, que levasse em consideração o que dizem alunos e professores sobre a realização desses componentes curriculares.

O ponto que questionamos, nesse grupo organizacional, direciona-se para como esses componentes curriculares (saberes disciplinares) capacitam os futuros professores a elaborarem objetos de aprendizagem (saberes curriculares) da EB. Essa capacitação poderia caracterizar, então, um professor com saberes docentes bem desenvolvidos, ou seja, “alguém que deve conhecer sua matéria [...], além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, [2002]2014, p. 39).

Por fim, chegamos ao grupo III, que atendem a parte dos saberes experienciais, pois, segundo Tardif ([2002]2014, p. 49), não estão sistematizados ou teorizados; tratam-se de saberes atualizados constantemente e situados na ação docente em si. São esses saberes que criam as representações e a identidade profissional do professor, uma vez que é através deles que os professores se identificam, reconhecem sua profissão e orientam suas práticas, e que implicam na reflexão sobre suas experiências como alunos, também.

Figura 3: Organização do Grupo III – saberes pedagógicos.

GRUPO III: LÍNGUA PORTUGUESA

(Eixo)	Componente Curricular	CH	CH do Eixo	CH total
Prática de Ensino	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente do Profissional de Letras	80	400	800
	Prática de Ensino II: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas	80		
	Prática de Ensino III: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80		
	Prática de Ensino IV: Metodologia do Ensino de Literatura	80		
	Prática de Ensino V: Metodologia de Ensino de Leitura e Escrita	80		
Estágio Curricular	Estágio Curricular Supervisionado I	100	400	
	Estágio Curricular Supervisionado II	100		
	Estágio Curricular Supervisionado III	100		
	Estágio Curricular Supervisionado IV	100		

GRUPO III: LÍNGUA INGLESA

Eixo	Componente	CH	CH do Eixo	CH total
Prática de Ensino	Prática de Ensino I: Formação Docente do Profissional de Letras	80	400	800
	Prática de Ensino II: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas	80		
	Prática de Ensino III: Metodologia, Projeto de Ensino e Habilidades Linguísticas de Língua Inglesa	80		
	Prática de Ensino IV: Princípios e Abordagens do Ensino de Línguas	80		
	Prática de Ensino V: Planejamento e Elaboração de Material Didático	80		
Estágio Curricular	Estágio Curricular Supervisionado I	100	400	
	Estágio Curricular Supervisionado II	100		
	Estágio Curricular Supervisionado III	100		
	Estágio Curricular Supervisionado IV	100		

Fonte: Sobral (2022a, p. 22; 2022b, p. 21).

Não nos estenderemos na discussão sobre os componentes ou proporemos uma comparação entre as escolhas desses componentes por cada uma das habilitações. O ponto que destacamos nesse eixo é o que constitui e sedimenta uma prática de violência curricular que, em nada contribui para a formação docente, uma vez que limita o *locus operandi* dos licenciandos para a segunda metade da formação inicial. Em outras palavras, é a prova de que o curso prioriza a teoria sobre a prática, ou, pelo menos, que não as reconhecem como de similar importância na formação inicial, sob o pretexto de que os alunos não podem ir para escola desde o primeiro semestre porque ainda não passaram pelas disciplinas de linguística e literatura, como se a aprovação nessas disciplinas implicasse, necessariamente, aprendizagem ou capacidade para realizar transposições didáticas.

Afirmações ou questionamentos desse tipo parecem justificar escolhas realizadas na última reforma do currículo de Letras da UEVA, como, por exemplo, remanejar as *Práticas de Ensino* para semestres iniciais, ou realizar a creditação¹⁸ das *Práticas Extensionistas* como um componente curricular e não como projetos e ações que podem ser exercidas em quaisquer outros componentes curriculares. Ou seja, a opção de incluir essa exigência legal em forma de componente curricular, ofertado nos períodos de matrícula, no período de contra turno ao curso realizado, e ministrado como

¹⁸ Normalmente conhecida como curricularização da extensão, atividade(s) exigida(s) pela Resolução n. 07/2018, com o objetivo de garantir um percentual mínimo de atividades de extensão que devem estar garantidas no PPC dos cursos.

aula, em uma semana corrida, substituindo as aulas regulares, é uma forma de não reconhecer outras ações que podem ser promovidas dentro dos componentes curriculares e que possibilitam experiências em que teoria e prática não estejam dicotomizadas. Inclusive, porque alguns professores já realizavam curricularização de extensão (e por que não de pesquisa, também?) em seus componentes curriculares, antes mesmo dessa exigência, o que não foi tomado como ponto de partida para a implementação desses créditos, e que pode representar uma forma de resistência à mudança e, mais uma forma de violência curricular.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que depende dos anteriores e deve seguir a sequência numerada em I, II, III e IV, de acordo com a etapa vivenciada na EB. Ao mesmo tempo em que defendemos a não exigência de pré-requisitos, o que significaria uma formação mais fluida e integrada, mostramos que, se o PPC fosse construído na perspectiva da residência pedagógica¹⁹, os saberes docentes seriam melhor desenvolvidos no curso, o que caracterizaria profissionais mais qualificados. Por exemplo, o que entenderíamos dos Fundamentos da Educação a partir das vivências na escola, e, como traríamos novas discussões para os componentes de Fundamentos da Educação a partir dessas vivências? Como questões de Morfologia poderiam ser transformadas em objetos de aprendizagem sobre formação de palavras? De que maneira o estudo da Sintaxe poderia levar a atividades epilingüísticas, que permitissem a compreensão das relações semânticas das orações subordinadas em LPB ou das *relative clauses*, em LI? Com isso, não ignoramos e nem questionamos a importância do conhecimento da norma padrão e das teorias na formação de professores de línguas; apenas o fato desses elementos serem a única forma considerada e aceita – o que acaba levando “professores” e alunos a exaltarem o ensino não dialógico e formalista da língua.

4 CURRÍCULO DECOLONIAL: POR UMA NOVA FORMAÇÃO DOCENTE

Vimos que em pouca coisa o PPC analisado acima, em sua quinta versão, se diferencia daquele analisado em Lins Jr. (2019, p. 152), e que se configurava na dinâmica do Treinamento → Repetição, que se mostra incoerente com os conceitos de (i) simetria invertida, (ii) avaliação [processual e significativa] e (iii) [voltada para a formação de um] professor pesquisador, expressos no documento. Podemos exercer diferentes atividades em diferentes perspectivas linguísticas, mas isso não deve

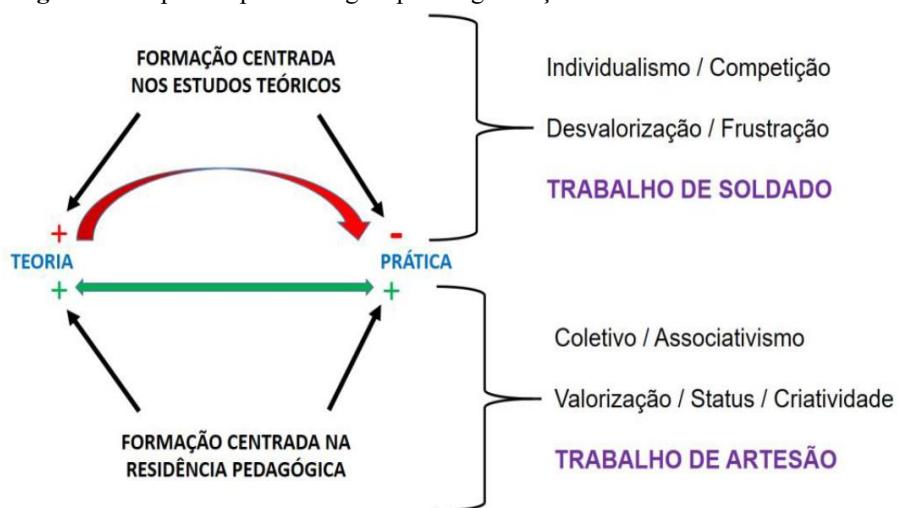
¹⁹ Embora surja no texto como parte da proposta de decolonialidade curricular, trata-se de um projeto da CAPES, posterior ao PIBID, com a finalidade de inserir alunos dos semestres iniciais dos cursos de licenciatura em atividades escolares (Cf. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>). O programa se fundamenta na prática da residência médica, já praticada no Bacharelado em Medicina.

caracterizar um curso de formação de professores de línguas desarticulado com as demandas da EB. Trata-se da necessidade de desaprender e reaprender, para apreendermos a nova ordem, ou seja,

a nova educação deve ensinar ao indivíduo como classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como mudar de categoria quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como olhar para os problemas de uma nova direção – como ensinar a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não sabe ler; será o homem que não aprendeu a aprender (GERJUOY, s/d *apud* TOFFLER, 1970, p. 414, tradução nossa).

Ou seja, a profissionalidade docente é um processo que deve acompanhar a prática diária do professor, e não um produto concluído na profissionalização (cursos de formação). Os questionamentos e propostas oferecidas para cada um dos grupos organizadores nos leva à proposta de uma nova organização curricular (figura 4), que pensa uma formação em espiral (e não sequenciada através de pré-requisitos), a fim de articular os saberes desenvolvidos na formação acadêmica com os saberes experienciados fora dela. Trata-se, portanto, de um modelo que precisa ser discutido entre os professores dos cursos para materializar-se em um documento; mas, que precisa partir do comprometimento coletivo que (i) mudar nome de disciplinas, (ii) realocar práticas de ensino do quinto para o segundo semestre e (iii) continuar ministrando aulas como *sempre tem sido* feito não é mais permitido.

Figura 4: Proposta Epistemológica para organização de um Currículo Decolonial.



Fonte: Elaborado pelo autor como resultado do Estágio pós-doutoral em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta de Portugal, em Lisboa).

Após compreender a estrutura do PPC de Letras da UEVA, fica evidente que a aceitação do modelo apresentado exige uma (re)visão radical (MELLO, 2000) na postura e no interesse dos professores do curso, no conhecimento das demandas do curso e da macro região em que a

universidade está inserida e na relação como o curso dialoga com as instituições escolares e com a sociedade em geral.

[O]s brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, consequentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. Infelizmente, não temos motivos para sermos otimistas. Isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal dos professores para uma escola ideal, porém não somos tão ingênuos a ponto de acreditar que simples ideias podem destruir as relações de força (PERRENOUD, 2002, p. 13-14).

A proposta acima, baseia-se nos estudos sobre políticas linguísticas, de Shohamy (2006), e de formação de professores, de Alliaud (2004; 2014). Para Shohamy, toda ação, da seleção à implementação de ações ou mesmo as práticas em sala de aula são elementos que estabelecem políticas linguísticas; e essas políticas podem acontecer em duas ordens: *top-down*, quando oriundas de órgãos institucionais até chegam aos professores, que seriam meros soldados, repetidores dessas decisões, ou *bottom-up*, quando partem de decisões tomadas pelos próprios professores, a ponto de exigirem adequações e/ou mudanças em níveis hierárquicos superiores. Nesse último caso, percebe-se uma convergência com o trabalho de artesão, se contrapondo ao de soldado, pois o fazer-docente torna-se um artefato que tem significado para quem o produz, que não está (ou prefere estar) alienado aos processos de produção, e, por isso, fundamenta-se na concepção de que os professores são artesãos de suas práticas docentes.

A formação de professores artesãos implica a constituição de sujeitos pedagógicos movidos por princípios diversos, entre eles, o do conhecimento/compreensão do seu universo social, o do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, o da dialética teoria/prática, o da postura do professor pesquisador, o do trabalho cooperativo e colaborativo, o da competência regulada pela autonomia profissional e o do disciplinamento para a reflexão crítica e transformadora. Em outras palavras,

especificamente, estamos nos referindo ao que os professores aprenderam “em situação”, em todos os anos em que foram alunos. É o que é vivido e vivenciado em determinadas circunstâncias em que ocorre a aprendizagem do conteúdo formalizado. É o que eu aprendi “informalmente” ou “implicitamente” na permanência prolongada que se faz nas instituições de ensino (ALLIAUD, 2004, p. 1-2, tradução nossa).

Dessa forma, a proposta que pensamos para um curso de Letras que queira deixar de constar das críticas de Bagno (2017) precisaria estar disposto a repensar o seu currículo (documento e práticas realizadas), a partir das: (1) demandas da educação brasileira na contemporaneidade, e das (2) necessidades dos licenciandos no que diz respeito à apropriação de saberes plurais (TARDIF,

[2002]2014) que precisam ser estimulados através de processos que os coloquem na posição de agentes que tomam decisões no seu itinerário formativo, em vez de simplesmente serem *submetidos* a práticas descontextualizadas com a profissão e instrumentos avaliativos que não consideram as instâncias criativa e científica necessárias àqueles que produzem conhecimento.

Para o currículo que acabamos de analisar, significa dizer que a constituição dos três grupos apresentados precisa ser radicalmente reformulada, seja no nome dos componentes curriculares, em suas ementas e conteúdos programáticos, seja na forma como são ministrados e avaliados.

Uma reformulação radical não é tarefa fácil, sabemos, mas nunca será possível enquanto mantivermos uma postura de militância disciplinadora, que está muito longe da postura ativista que desejamos, ou seja, pensar a partir da necessidade, do contexto e da reflexão. No modelo de currículo que defendemos, teoria e prática se alinharam na mesma proporção de importância para a formação profissional, gerando não apenas maior criticidade sobre e criatividade em sua prática docente, mas uma ação politicamente constituída, daí sua natureza decolonial.

5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

Os problemas enfrentados pelos professores brasileiros em formação perpassam questões da Educação Básica, sobretudo para os graduandos egressos do ensino público. Dentre elas, as dificuldades na leitura e na produção textual parecem corroborar o fracasso em conciliar as disciplinas “teóricas” (saberes disciplinares) e as disciplinas “práticas” (saberes experenciais).

A formação profissional em nível superior firma-se como questão política, econômica e cultural de primeira ordem no campo da Educação, reclamando ações que contribuam para seu fortalecimento, renovação e valorização social e os discursos produzidos pelos professores formadores e pelos professores em formação têm significante importância nesse processo. Portanto, a inclusão dessas questões no currículo dos cursos de licenciatura pode contribuir para a solidificação de uma categoria profissional consciente das novas demandas educacionais. Por outro lado, ao ignorá-las estamos fortalecendo – mesmo que não intencionalmente (talvez!) – as crenças que reforçam o caráter meramente reprodutivo do ambiente acadêmico, impedindo mudanças sociais que objetivem uma sociedade mais justa.

A proposta curricular que apresentamos propõe uma superação do formalismo metodológico das certezas cartesianas, com a intenção de construir coletivamente uma proposta para a questão que aflige os cursos de licenciatura há muito tempo: por não estarem familiarizados com a construção de saberes (sob a crença de que as teorias clássicas são superiores aos saberes produzidos no fazer docente), os professores recém formados parecem não estarem aptos a propor inovações no ensino na

EB, o que estimula o desinteresse e a falta de produtividade dos mesmos, favorecendo a desvalorização da profissão.

Optar por um currículo decolonial implica considerar a necessidade de compreender as “mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” dos envolvidos na pesquisa, ou seja, espera-se que os sujeitos envolvidos entendam a importância “de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação” (TARDIF, 2014, p. 239). Assim, o objetivo desse estudo é trazer possibilidades de retirar os cursos de Letras da situação caótica em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, Andrea. *La experiencia escolar de maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional.* Revista Iberoamericana de Educación, Espanha, v. 34, n. Extra 1, 2004, p. 1-13.
- ALLIAUD, Andrea. La formación inicial y continua de los docentes em los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 5, n. 20, 2014, p. 31-46.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Curriculum, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? **Blog da Parábola Editorial.** São Paulo, 19, junho, 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>. Acesso: 12 maio. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação?** 43. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP2/2015** – 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP2/2019** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.
- CASTRO, Emerson L.; AMORIM, Elaine S. **Psicopedagogia na educação superior:** possibilidade ou necessidade? Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2011. Disponível em: <http://fundacaoaprender.org.br/app/uploads/2017/01/Psicopedagogia-na-Educacao-Superior-possibilidade-ou-necessidade.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- DUARTE, Inês. **Língua portuguesa:** instrumentos de análise. Lisboa: Universidade Aberta, 2000. (Textos de base – cursos formais).
- DUARTE, Inês. Ensinar português para o desenvolvimento: diagnóstico e propostas terapêuticas. In: DUARTE, Inês; MOURÃO, Paula (Orgs.). **Ensino do português para o século XXI.** Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 27-40.

DUARTE, Inês. Mudam-se os tempos, muda-se a gramática. In: BRITO, Ana Maria Barros de (Org.). **Gramática: história, teorias, aplicações**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010. p. 11-28.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, [1991]2001.

GIOVEDI, Valter M. Violência curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368/17346>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GIOVEDI, Valter M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

JAMES, William. **Pragmatism**: a new name for some old ways of thinking. New York: Longman Green & Co., 1907. Disponível em: https://brocku.ca/MeadProject/James/James_1907/James_1907_toc.html. Acesso em: 20 maio. 2023.

JARVIS, Peter. Malcom S. Knowles. In: JARVIS, Peter (Org.). **Twentieth century thinkers in adult & continuing education**. 2. ed. London: Routledge, [1987]2001. p. 144-159.

LINS JR., José Raymundo Figueiredo. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos**: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Linguística. CCHLA/UFBA, João Pessoa, 2019.

LINS JR., José Raymundo F. O currículo de formação de professores de línguas: entre o prescrito e o realizado. **RPGE**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17924>.

LINS JR., José Raymundo F.; MORAES, Rozania M. A. de. Ensino remoto e multiletramentos: de professsauros a tecnoteachers. **Revista Conjecturas**, Porto, v. 22, n. 13, p. 954-968, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1692/1265>.

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspect.**, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio. 2023.

MOREIRA, Marco. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Curriculum**, Espanha, 25 mar. 2012, p. 29-56. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96956/000900432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOU, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from the South**, Durham, North Caroline, v. 1, n. 3, 2000. p. 533-580. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Coliniality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Coliniality%20of%20power.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da Andes**, São Paulo, n. 4, v. 7, 1984.

SHOHAMY, Elana G. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. (Trad. Vera Ribeiro.). Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Curso de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português (Licenciatura)** - PPC. Sobral, 2018a.

SOBRAL. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Curso de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês (Licenciatura)** - PPC. Sobral, 2018b.

SOBRAL. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Curso de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Habilitação em Língua Portuguesa (Licenciatura)** - PPC. Sobral, 2022a.

SOBRAL. UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. Curso de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Habilitação em Língua Inglesa (Licenciatura)** - PPC. Sobral, 2022b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, [2002]2014.

TOFFLER, Alvin. **Future Shock**. New York: Bantam Books, 1970.