

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol:
recontextualização das políticas curriculares de formação de professores

Daniela Oliveira Lopes

Pelotas, 2018.

Daniela Oliveira Lopes

**Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol:
recontextualização das políticas curriculares de formação de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cóssio.

Pelotas, 2018.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L864l Lopes, Daniela Oliveira

Licenciatura em Letras línguas adicionais inglês e espanhol : recontextualização das políticas curriculares de formação de professores / Daniela Oliveira Lopes ; Maria de Fátima Cóssio, orientadora. — Pelotas, 2018.

143 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Currículo. 2. Recontextualização. 3. Formação de professores. 4. Políticas curriculares. 5. Licenciatura em letras. I. Cóssio, Maria de Fátima, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Daniela Oliveira Lopes

Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol:
recontextualização das políticas curriculares de formação de professores

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção de grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 7 de maio de 2018.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Cóssio (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a Dr^a. Madalena Klein
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a Dra. Valesca Brasil Irala
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas.

**Dedico este trabalho a todos e todas que
fazem a diferença na vida de outras pessoas
através da educação.**

Agradecimentos

Quando penso no privilégio que é a experiência de estudos que o mestrado proporciona, me sinto muito grata. Grata ao que eu aprendi, grata às pessoas que conheci durante este percurso e a todos àqueles que de alguma forma me apoiaram e incentivaram para que eu seguisse e concluísse este caminho.

Nesse sentido, quero agradecer a Vera Medeiros, minha professora durante e graduação e chefia na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIPAMPA no momento que comecei a caminhada rumo ao mestrado ainda como aluna especial no ano de 2015. Agradeço o seu incentivo e flexibilidade para que eu pudesse comparecer às aulas neste período.

O meu agradecimento à professora Fátima Cossio será feito em diferentes momentos, em ordem cronológica. Primeiro, agradeço por ter sido a responsável por expandir meus horizontes em relação às políticas e despertar meu interesse em aprofundar os estudos nessa área através das aulas ministradas no Seminário Avançado: políticas públicas educacionais - que cursei como aluna especial.

Agradeço também aos companheiros de viagem de Bagé à Pelotas nestes primeiros passos em direção ao mestrado: Robison e Nani, com os quais, durante os percursos que fazíamos todas as terças-feiras, através de discussões relativas às nossas leituras teóricas e de mundo, pude ir descobrindo as pistas que me levaram à construção do estudo que desenvolvi durante o mestrado.

Agradeço à colega Cláudia - de Pinheiro Machado -, que em uma conversa na parada do ônibus nas proximidades da Faculdade de Educação, quando nos preparávamos para ir à rodoviária e voltar para as nossas cidades, me ajudou a finalmente entender e descobrir qual seria, de fato, o meu objeto de pesquisa.

Também agradeço à Daiane, colega da linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente que conheci no dia da entrevista de seleção para ingressar no mestrado. Agradeço sua amizade e presença durante este período de descobertas e construções.

Agradeço as professoras e professores do PPGE da UFPel: Maria da Graça Pinto, que me abriu os horizontes em relação às metodologias de pesquisa; Miguel Orth, que me ajudou a ver com mais clareza as políticas de formação de professores no Brasil e suas influências; Mara Osório que me oportunizou discutir o conceito de currículo e ver outras perspectivas; Avelino Rosa cujas aulas sobre Marx foram muito significativas e inspiradoras e Maria Cecília Lorea Leite que através de seu conhecimento da teoria de Bernstein e da concepção de política me auxiliou a solidificar as bases teóricas deste estudo. A professora Fátima Cossio, ocupa aqui, mais uma vez, um espaço para agradecimento. Agradeço a oportunidade de construir uma visão mais crítica acerca das políticas educacionais através das discussões e ensinamentos durante suas aulas.

Não poderia deixar de agradecer a turma que se constituiu como aquela que me acompanhou por toda o percurso do mestrado: os colegas do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - NEPPE. Agradeço a oportunidade de compartilhar conhecimento, de construção, de discussão. Agradeço em especial as colegas Susana, Vanessa e Leila pela amizade, pelo apoio, pelos desafios propostos que fizeram com que eu crescesse e aprendesse ainda mais durante este processo.

Aqui, cabe, mais uma vez, agradecer à professora Fátima Cossio, no que diz respeito ao papel de orientadora que desempenhou. Agradeço seu apoio e sua forma de conduzir a orientação, sempre me dando liberdade e mostrando o caminho a seguir.

Agradeço ainda aos meus colegas da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIPAMPA e à chefia Nádia Bucco que sempre me deu espaço para que eu realizasse as minhas atividades acadêmicas e confiou no meu trabalho.

Agradeço as valiosas contribuições das professoras que compuseram a banca de qualificação e posteriormente, de defesa desta dissertação: Maria Cecília Lorea Leite (aqui mais uma vez ocupando um espaço para agradecimento), Madalena Klein e Valesca Irala. A professora Maria Cecília me deu confiança de que eu estava no caminho certo em relação à teoria de Bernstein e me mostrou outros campos a cobrir; a professora Valesca, como participante do processo de construção do projeto pedagógico do curso que se constitui como o *lócus* deste estudo, foi de fundamental importância para a qualificação deste trabalho. E a professora Madalena, com a sua visão aprofundada de currículo apontou aspectos sobre este objeto de estudo que ainda não tinha enxergado.

Agradeço ainda ao meu companheiro de vida, Rafael, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial. Agradeço sua presença, apoio e compreensão.

Agradeço ao Universo que sempre conspira a nosso favor, mesmo que não percebamos. Agradeço pelas oportunidades de aprendizagem que a vida me proporcionou até aqui e ainda as que irá proporcionar. Por tudo e a todos; o meu muito obrigada.

“O que não vejo não existe? O que mais me emociona é o que eu não vejo contudo existe. Porque então tenho aos meus pés todo um mundo desconhecido que existe pleno e cheio de rica saliva. A verdade está em alguma parte: mas inútil pensar. Não a descobrirei e, no entanto, vivo nela”. (LISPECTOR, 1998, p.31)

RESUMO

LOPES, Daniela Oliveira. **Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol**: recontextualização das políticas curriculares de formação de professores. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender como a política curricular para a formação de professores - representada neste estudo pelos pareceres e resoluções do Conselho Nacional da Educação - é recontextualizada no contexto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Nesse sentido, a partir do uso do conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein, busca-se analisar de que forma as políticas curriculares nacionais para a formação de professores são modificadas no Projeto Pedagógico do referido curso. Busca-se, também, caracterizar o contexto político-social que influenciou a elaboração dos documentos que compõem estas políticas; compreender sua materialidade textual e ainda, compreender como a teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein pode ser utilizada como aporte teórico para o estudo das políticas curriculares. A fim de atingir os objetivos elencados, adota-se, como referencial metodológico, a abordagem qualitativa. A partir dessa abordagem, elegeu-se para o desenvolvimento da pesquisa, como forma de coleta de dados, a análise documental. Os documentos que constituem o escopo deste estudo estão indicados no PPC do curso de Letras Línguas Adicionais como aqueles que nortearam a sua elaboração. Correspondem, assim, aos pareceres e resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE) publicados entre os anos de 2001 e 2011 que versam sobre a política curricular de formação de professores, de modo geral, e, de modo específico, as políticas curriculares relativas ao contexto do curso de Letras. No presente estudo, os referidos documentos são submetidos à técnica de pesquisa denominada análise de conteúdo e aos subsídios teórico-metodológicos relacionados aos slogans da política educacional. No estudo, foram identificadas as seguintes categorias de análise: competência, experiência teórico-prático; autonomia e flexibilidade. Verifica-se, assim, a forma como cada um desses conceitos é ressignificado no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA. O estudo mostra que as políticas nacionais para a formação de professores ao serem recontextualizadas no referido documento são ressignificadas de modo que os conceitos norteadores da política que valorizam a formação de sujeitos que contribuam no processo de manutenção da lógica do capital são reinterpretados e associados a princípios que apontam para uma formação mais ampla do sujeito.

Palavras-chave: Currículo. Recontextualização. Formação de Professores. Políticas Curriculares. Licenciatura em Letras.

ABSTRACT

LOPES, Daniela Oliveira. **Teaching Major in Additional Languages English and Spanish:** recontextualization of curricular policies of teacher education. 2018. 143p. Dissertation (Master Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

This dissertation project aims at understanding how the curricular policy to teacher education - represented here by the reports and normative resolutions elaborated by the National Board of Education - is recontextualized in the context the Political Pedagogical Project of the course *Letras: línguas adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas* [Languages: additional languages English and Spanish and corresponding literatures] of *Federal University of Pampa – UNIPAMPA*. In this sense, by adopting the reconceptualization concept, which was developed by Basil Bernstein, it is intended to analyze how the national teacher education curricular policies are changed in the pedagogical project of this specific course. As general objectives, this study aims at characterizing the social political context that has influenced the elaboration of the official documents that constitute these policies; understanding its textual materiality and also understanding how the pedagogical device theory developed by Basil Bernstein can be used as a theoretical support for studying curricular policies. In order to reach the goals of this study, it is adopted, as a methodological framework, the qualitative approach. Based on this approach, it was chosen for the development of this research, as a way to collect data, the documental analysis. The documents that will be part of the scope of this study are indicated on the Pedagogical Project of the Additional Languages course as the ones that guide its elaboration. Thus, they correspond to the reports and normative resolutions elaborated by the National Board of Education from 2001 to 2011 that deal with the curricular policy of teacher education, in general, and specifically, to the curricular policies related to courses of Languages. The documents selected to constitute the scope of this study will be analyzed through the use of the research technique known as content analysis and also the methodologic theoretical support related to the slogans of the educational policy. In this study, it were identified the following categories of analysis: competence, theoretical-practical experience and flexibility. The study has shown that when the national policies to teacher education are recontextualized in the pedagogical project of the course Letras Línguas Adicionais of UNIPAMPA they are resignified in a way that the leading concepts of the policy that value the education of subjects that are able to contribute in the process of the capital logic maintenance are reinterpreted and associated to principles that points to a broader education of the subject.

Keywords: Curriculum. Recontextualization. Teacher Education. Curricular Policies. Languages Major

Lista de Figuras, Tabelas e Quadros

Figura 1	Distribuição geográfica dos campi da UNIPAMPA.....	12
Tabela 1	Lista dos documentos referentes a política nacional curricular de formação de professores	20
Tabela 2	Sistematização dos conteúdos referentes a política nacional curricular de formação de professores	23
Figura 2	Representação do Discurso Pedagógico.....	82
Figura 3	Dispositivo Pedagógico.....	89
Figura 4	Representação da abrangência do conceito de recontextualização.....	91
Figura 5	Categoria Competência	95
Quadro 1	Documentos que embasam a construção da categoria competência.....	96
Figura 6	Categoria Experiência teórico-prática.....	102
Quadro 2	Documentos que embasam a construção da categoria experiência teórico-prática	103
Figura 7	Categoria Autonomia.....	110
Quadro 3	Documentos que embasam a construção da categoria autonomia	110
Figura 8	Categoria Flexibilidade.....	117
Quadro 4	Documentos que embasam a construção da categoria flexibilidade	117

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PCC	Prática como Componente Curricular
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Contextualizando o lócus: a Universidade Federal do Pampa.....	12
Especificando o lócus: o Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais	14
A abordagem metodológica e a coleta de dados.....	18
A análise dos dados: análise de conteúdo e slogans na política educacional.....	24
1 CAPÍTULO I – CURRÍCULO: UM CAMPO DE ESTUDO PLURAL	28
1.1 Currículo – olhares teóricos e seus significados.....	28
1.2 O desenvolvimento das teorias críticas do currículo.....	30
2 CAPÍTULO II – POLÍTICAS CURRICULARES: DO CONCEITO À MATERIALIDADE TEXTUAL NO CONTEXTO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
2.1 Políticas curriculares: conceituações.....	40
2.2 A política no contexto curricular.....	45
2.3 A política curricular de formação docente no Brasil: contexto e influências.....	46
2.3.1 LDB como ponto de partida para a consolidação da reforma educacional no Brasil.....	46
2.3.2 Documentos oficiais voltados à formação de professores: uma visão geral sobre a política curricular	51
2.4 A política curricular de formação de professores: Licenciaturas em Letras no contexto nacional.....	67
2.5 Diretrizes para a formação de professores: o contexto além do texto oficial	72
2.6 As novas diretrizes para a formação de professores: qual é o projeto anunciado?	75
3 CAPÍTULO III – TEORIA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: FOCO NA RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR	80
3.1 A teoria do dispositivo pedagógico e as regras de recontextualização	80
3.2 O conceito de recontextualização e o estudo das políticas curriculares	90
3.3 A recontextualização da política nacional curricular de formação de professores no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA.....	93
3.3.1 Competência em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico .	95
3.3.2 Experiência teórico-prática em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico.....	102
3.3.3 Autonomia em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico ...	109
3.3.4 Flexibilidade em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

Pesquisar o currículo é sempre uma tarefa que exige do pesquisador a adoção de uma visão crítica acerca deste objeto de estudo. Isso porque sabe-se que o currículo não se constitui como um elemento neutro que visa simplesmente organizar o conteúdo a ser ministrado para um determinado grupo social. O currículo é muito mais que isso. O currículo, como bem sinalizou Silva (2005), é um formador de identidades. E nesse sentido, exerce uma função direta na constituição dos sujeitos que integrarão uma determinada sociedade. Ao formar pessoas, o currículo produz padrões de comportamento, e determina o conhecimento que os indivíduos terão acesso durante a sua escolarização. Mais que isso, o currículo estabelece *verdades*. O que é mais importante em um currículo estará, assim, associado ao que é mais importante para a formação de um determinado tipo de sociedade. Estudar o currículo, nesse sentido, implica, entre outros aspectos, entender o contexto de sua elaboração e também as entrelinhas de sua constituição.

O currículo voltado à formação de professores, de forma específica, tem um poder de alcance ainda mais abrangente que o currículo para a formação em outras áreas. Esta afirmação pode ser argumentada pelo fato de que o currículo para a formação de professores incide diretamente nos sujeitos responsáveis pela formação de outros sujeitos. É, assim, um instrumento de propagação em massa de padrões de comportamento e de conhecimentos considerados válidos, já que delimita e estabelece a formação que vários indivíduos – especialmente crianças e jovens - terão acesso. Nesse sentido, se constitui como um poderoso *formador de identidades*.

Entender o currículo oficial para a formação de professores implica, em primeiro lugar, compreender o contexto político-social que circunda o processo de elaboração dos documentos que compõem as políticas curriculares para a formação de professores. Implica também compreender o conteúdo expresso nesses documentos e suas entrelinhas, que só podem ser alcançadas através da compreensão do seu contexto de elaboração. O texto da política que determina a constituição do currículo oficial, o qual pode ser associado ao discurso pedagógico, conforme Bernstein (2000)

esclarece, é recontextualizado ao passar de uma esfera discursiva para outra, ou seja, se modifica cada vez que se desloca para um diferente contexto. Nesse prisma, os textos que instituem a política curricular para a formação de professores em escala nacional se ressignificam ao permearem, por exemplo, o Projeto Pedagógico de cada licenciatura no país. Estas ressignificações incidem na recontextualização da política, que é lida e interpretada de acordo com a ideologia dos sujeitos que a recebem, já que como Bernstein (2000, p.32, tradução nossa) afirma “nenhum discurso se move sem a atuação da ideologia¹”.

Nesse sentido, através deste estudo busco compreender a recontextualização das políticas curriculares de formação de professores no contexto do Projeto Pedagógico – PPC - de um curso de licenciatura voltado para a formação de professores de inglês e de espanhol. De um modo específico, busco compreender de que forma as políticas curriculares de formação de professores são reinterpretadas no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Línguas Adicionais: Letras - Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA através da adoção das regras de recontextualização desenvolvidas por Basil Bernstein.

Assim, parto do pressuposto de que a política se constitui por meio dos documentos oficiais e é recontextualizada nos diferentes espaços em que é realizada. Dessa forma, o texto que orienta a política curricular de formação de professores é recontextualizado por diferentes sujeitos que o interpretam e o ressignificam em documentos institucionais, tal como o Projeto Pedagógico, de acordo com os seus referenciais, entorno, interesses, necessidades, possibilidades, tornando a política educacional um processo não linear, complexo e passível de reinterpretações, tal como Bernstein aponta ao conceituar as regras de recontextualização que constituem o dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 2000, 2003).

Este estudo se constitui como relevante devido à lacuna que preenche ao abordar o processo de recontextualização da política curricular oficial materializada no PPC de um curso de licenciatura em Letras Inglês e Espanhol. Nesse sentido, destaco que durante o processo de levantamento de teses e dissertações que realizei a fim de

¹ No idioma original: no discourse ever moves without ideology at play.

construir a base para o desenvolvimento desta pesquisa, tive como retorno centenas de trabalhos a partir do uso do descritor currículo. Este fato evidencia que o conceito já foi explorado por vários pesquisadores, nos seus mais diferentes aspectos. No entanto, os trabalhos encontrados se tornaram escassos quando associei o descritor currículo à licenciatura em língua inglesa e à licenciatura de língua espanhola em cursos de Letras. No tocante aos estudos sobre este enfoque não identifiquei pesquisas que relacionassem o currículo de licenciatura em nenhuma destas línguas ao processo de recontextualização da política curricular oficial do país até se concretizar textualmente no PPC de um curso de Letras em específico.

Um outro aspecto que precisa ser destacado em relação a relevância deste estudo diz respeito a análise do PPC de um curso diferenciado no país. Trata-se de uma licenciatura dupla que abrange tanto a língua espanhola quanto a língua inglesa. Este tipo de licenciatura não é recorrente no país e, portanto, se constitui como um campo de estudo que precisa ser explorado. Além disso, o curso de licenciatura da UNIPAMPA em inglês e espanhol é o primeiro do Brasil a trazer o termo *línguas adicionais*² em sua nomenclatura (IRALA, 2016a). Esta nomenclatura usada em substituição aos termos *segunda língua* e *língua estrangeira* “não significa apenas uma mudança semântica, significa, acima de tudo uma mudança conceitual” (LOPES; TEIXEIRA, p.154, 2015). Nesse sentido, Lopes e Teixeira (2015) observam que quando há na literatura a substituição de uma nomenclatura, isso implica uma mudança conceitual. A partir dessa concepção, a língua não é vista como distanciada dos aprendizes, como *uma língua estrangeira* e também não se parte do pressuposto que estes alunos não convivam e se expressam em outras línguas, o que torna o termo *segunda língua* pouco preciso. Assim, o termo *línguas adicionais*, no caso do curso em análise, sugere que tanto o inglês quanto o espanhol se adicionam ao repertório linguístico dos aprendizes já que, conforme indicado nos Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul, “de alguma maneira [...] fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

² “O termo *Língua Adicional* é evidenciado no cenário nacional em 2009 através do seu uso no documento *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, redigido pelos professores Margarete Schlatter e Pedro Garcez”. (IRALA, 2016a).

O interesse em pesquisar o currículo deste curso de licenciatura, em específico, se deu em decorrência da minha formação inicial como professora de inglês. Cursei, na mesma universidade que se constituiu como *lócus* desta pesquisa, Licenciatura em Letras/Português/Inglês e Respectivas Literaturas, como aluna da primeira turma de formação de professores de inglês da Universidade (2006-2011). Naquele período, os cursos voltados para a formação de professores de Inglês e Espanhol se constituíam em dois currículos distintos. Assim, havia o curso de Letras/Português/Inglês e Respectivas Literaturas e o Curso Letras/Português/Espanhol e Respectivas Literaturas. Naquele contexto, os alunos de inglês, em sua maioria, se identificavam apenas com o inglês e não com o espanhol e os de espanhol, da mesma forma, se identificavam apenas com o espanhol. Era visível, assim, uma identidade bastante constituída no que diz respeito a língua estudada. Na atual proposta há um intercâmbio entre estas línguas na constituição de um currículo voltado para a formação de profissionais aptos a atuar tanto como professores de inglês quanto de espanhol. Por este motivo, nasceu uma inquietação a respeito da configuração deste novo currículo - agora reestruturado em uma licenciatura de língua adicional dupla.

Esta inquietação se constitui como um dos motivos que me levou a formular a questão que norteia esta pesquisa, a qual foi traduzida pelo seguinte problema: “De que forma as políticas curriculares nacionais para a formação de professores são recontextualizadas no contexto do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Línguas Adicionais: Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA?”

A partir da definição do problema de pesquisa, delineei o objetivo geral deste estudo: compreender como a política curricular oficial para a formação de professores é recontextualizada no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. A partir deste objetivo geral, desencadearam-se os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o contexto político-social que influenciou a adoção dos documentos oficiais que compõem as políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura;

- compreender a materialidade textual dos documentos oficiais que propõem as políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura;

- compreender como a teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein pode ser utilizada como aporte teórico para o estudo das políticas curriculares.

Discorri a respeito da minha escolha pelo curso de licenciatura em língua inglesa e espanhola para realizar esta pesquisa e também acerca da razão de conduzir este estudo na UNIPAMPA. Agora, gostaria de esclarecer mais um aspecto sobre a configuração desta pesquisa: por que pesquisar políticas curriculares? Quais motivos me levaram a ter interesse em aprofundar meu conhecimento nesta área? E por que o interesse no processo de recontextualização destas políticas? Para responder a estas perguntas tenho que remeter ao ano de 2013, quando se encerrou o período em que exerci a atividade de professora de inglês em um curso de idiomas (2006 – 2013), e comecei a trabalhar na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da universidade em que fiz o meu curso de formação inicial. Nesse novo contexto de trabalho, passei a atuar no assessoramento e promoção de ações voltadas à formação continuada de profissionais da Educação Básica e, por conta disso, minha prática tem como suporte as políticas educacionais voltadas à formação continuada deste público alvo.

Em decorrência desse novo cenário profissional, com o intuito de começar a construir um aporte teórico sobre políticas educacionais, cursei, em 2015, como aluna especial, o componente curricular *Seminário Avançado: Políticas Públicas Educacionais*, na Universidade Federal de Pelotas - UFPeL, na Linha de Pesquisa em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

A partir de então, tive acesso a leituras que me levaram a visualizar a ponta do *iceberg* que constitui os estudos relacionados ao processo de recontextualização pelo qual as políticas educacionais são submetidas. Esta lente para compreender o caminho percorrido até a materialização das políticas educacionais abriu um leque de possibilidades de estudo e pesquisa. Naquele momento, sabia que aquela abordagem seria muito útil para o meu aprimoramento teórico no que diz respeito às políticas educacionais, mas ainda não sabia de que forma poderia adotá-la em um estudo sem que desviasse da minha área de formação inicial – licenciatura em língua inglesa.

Depois de vários processos reflexivos e diálogos com colegas que conheci no percurso desta caminhada de estudos, amadureci e estabeleci o objeto para esta pesquisa. Assim, decidi me debruçar, de forma geral, sobre as políticas curriculares de formação de professores, e, de forma específica, sobre seus processos de recontextualização no contexto da proposta do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA.

A definição deste objeto atende as lacunas encontradas no esforço de elaboração do estado da arte sobre a temática; atende, ainda, o meu interesse pessoal em estudar e compreender com maior profundidade o processo de recontextualização pelo qual as políticas educacionais são submetidas, e, também mantém uma ligação com a minha formação inicial: Licenciatura em Letras associada à formação de professores de língua adicional.

Nesse sentido, entendo que o objeto no qual me debruço nesta pesquisa é importante na medida em que poderá contribuir para a ampliar a discussão sobre a formação inicial de professores mas, sobretudo, para adensar as análises sobre recontextualização de políticas educacionais, utilizando a teoria de Bernstein.

A fim de caracterizar o *lócus* em que esta pesquisa se desenvolve, discorre-se na subseção seguinte sobre a UNIPAMPA, de forma geral, e de forma específica, sobre o curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas cujo PPC será fonte de análise neste estudo. A seguir, é apresentado o caminho metodológico da pesquisa que se baseia em uma abordagem qualitativa feita através do uso da análise documental como forma de coleta de dados. Listam-se, assim, os documentos que se constituem como *lócus* desse estudo cujos dados são analisados a partir do uso da técnica de análise de conteúdo e dos subsídios teórico-metodológicos da análise de slogans – opções metodológicas também detalhados nesta próxima parte do estudo.

Contextualizando o lócus: a Universidade Federal do Pampa

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - se constitui como uma universidade multicampi localizada na denominada mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul que compreende, em sua grande parte, as áreas de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015a). A sede de sua reitoria e suas respectivas Pró-Reitorias estão localizadas no município de Bagé.

A seguir, o mapa que indica os 10 municípios onde os campi da UNIPAMPA estão localizados:



Figura 1: Distribuição Geográfica dos campi da UNIPAMPA.

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, [201-]).

As atividades acadêmicas da UNIPAMPA tiveram início no ano de 2006. No começo de sua história, estava sob a tutoria de duas universidades: a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM - e a Universidade Federal de Pelotas- UFPel. Assim, em um primeiro momento, “eram gerenciados pela UFPel os *campi* de Bagé, Santana do Livramento, Jaguarão, Caçapava do Sul e Dom Pedrito. Já a UFSM gerenciava os

campi de Alegrete, Uruguaiana, São Gabriel, Itaqui e São Borja” (IRALA, 2016a, p. 21)³. Este formato provisório inicial, que se constituiu como uma expansão de *campi* de duas universidades já existentes, teve duração de 2 anos. A partir de 2008, com a publicação da Lei 11.640 de 11 de janeiro de 2008, a UNIPAMPA é oficialmente criada e se torna uma universidade independente. Por conta disso, passa a construir sua própria identidade institucional.

A partir da publicação dessa Lei, ainda em janeiro de 2008, assumiu a gestão da Universidade, na condição pró-tempore, o primeiro reitorado que “teria como principal responsabilidade integrar os Campus criados pelas instituições tutoras, constituindo-os e consolidando-os como a Universidade Federal do Pampa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011, p. 7). Naquele momento, a Universidade “já contava com 2.320 alunos, 180 servidores docentes e 167 servidores técnico-administrativos em educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 4).

Atualmente, a UNIPAMPA, de acordo com dados disponibilizados no seu Plano de dados abertos relativos aos anos de 2017 e 2018, conta com 1838 servidores, dos quais 904 são técnicos administrativos em educação e 934 docentes (84 destes são professores substitutos) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018b). Em relação ao número de discentes, a universidade conta 11.653 alunos regulares em seus cursos de graduação (*Ibidem*), os quais, de acordo com a lista de cursos da Universidade disponibilizada na página institucional da Pró-Reitoria de Graduação, estão distribuídos entre 67 cursos: 63 na modalidade presencial e 4 na modalidade a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018c). Já nos cursos de pós-graduação tem-se o registro de matrícula de um total de 1.356 alunos distribuídos entre 4 cursos de doutorado, 17 de mestrado e 27 especializações: 26 na modalidade presencial e 1 na modalidade a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018b; 2018d).

O curso de graduação de Licenciatura em Letras é ofertado na modalidade presencial e a distância. Aquela é ofertada no campus Bagé, com os cursos de Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa no turno da noite, e Letras Línguas Adicionais: Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas, em turno integral; e em

³ “Em setembro de 2006, as atividades acadêmicas tiveram início nos *campi* vinculados à UFPel e, em outubro do mesmo ano, nos *campi* vinculados à UFSM” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2012, p. 6).

Jaguarão, com os cursos de Letras Português, em turno integral e noturno, e Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas também no turno integral e noturno. Já a modalidade a distância oferta o curso de Letras Português e, de acordo com a página do curso, dispõe de polos nos municípios de Alegrete, Santana do Livramento e Jaguarão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018a).

Como opções de pós-graduação na área de Letras, há o mestrado Profissional em Ensino de Línguas que faz parte do programa de pós-graduação que leva o mesmo nome. O programa é ofertado no Campus Bagé e teve início no ano de 2013. Outros mestrados que podem ser cursados por egressos de cursos de Letras na instituição são o Mestrado Profissional em Educação referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado no campus Jaguarão; o Mestrado Profissional em Políticas Públicas referente ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas ofertado no campus São Borja; e ainda o mestrado Acadêmico em Ensino referente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino ofertado no campus Bagé. Até o momento, nenhum dos Programas acima mencionados ofertam cursos de doutorado.

Este é o cenário amplo referente à UNIPAMPA, e de forma geral, dos cursos de Letras na instituição e os respectivos programas de pós-graduação que podem ser acessados por egressos destes cursos. Na próxima subseção, de forma mais específica, centra-se no contexto que cerca o curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas, cujo PPC é foco de análise neste estudo.

Especificando o lócus: o Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais

A primeira vez que surgiu na UNIPAMPA a intenção de se constituir um curso de Letras Línguas Adicionais foi em 2012. A este respeito, Irala (2016a) comenta que em uma reunião realizada no dia 5 de janeiro daquele ano, no campus Bagé, o Prof. Rodrigo Lopes Faveri lançou a ideia para a criação deste curso.

A proposta foi acolhida com entusiasmo pelos professores do curso de Letras do campus Bagé⁴. Este entusiasmo pôde ser evidenciado através do trabalho intenso realizado para a construção do PPC daquele novo curso. Nesse sentido, Irala (2016a, p. 31), comenta que

Em menos de seis meses após aquela reunião de 05 de janeiro [2012], depois de uma força tarefa intensiva dos docentes envolvidos na construção do curso, já tínhamos um PPC de Letras-Línguas Adicionais (Inglês-Espanhol) redigido, o qual seria ofertado no turno diurno (manhã e tarde, com flexibilidade de oferta de componentes curriculares eletivos a noite), podendo ser integralizado em 4 anos, com carga-horária de 3.605 horas.

Assim, as diretrizes daquele PPC começam a ser postas em prática no segundo semestre de 2013, a partir do início das aulas do curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais. A partir de então, adotou-se a oferta de 50 vagas anuais, sempre disponibilizadas no primeiro semestre de cada ano, com exceção da primeira turma, que teve início no segundo semestre. Desde o início de suas atividades acadêmicas, o curso já teve 6 turmas ingressantes (em 2013/02; 2014/01; 2015/01; 2016/01; 2017/01; 2018/01) e duas turmas egressas cujas formaturas ocorreram, respectivamente, em 4 de março de 2017 e 16 de fevereiro de 2018. O curso conta atualmente com 111 alunos matriculados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2017b) e 15 docentes de acordo com dados disponibilizados na página institucional do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2017a).

Conforme já apontado em outro momento, o termo línguas adicionais traz consigo a ideia que estas línguas se adicionam ao repertório linguístico dos discentes. Não são, dessa forma, línguas estrangeiras; distanciadas dos alunos e nem tão pouco se emprega o termo *segunda língua*, já que que os alunos podem utilizar várias outras línguas além da sua língua materna. Nessa linha de pensamento, o termo línguas adicionais, conforme anunciado nos Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul, “ênfatisa o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RIO GRANDE DO SUL,

⁴ Até aquele momento, o curso de Letras da UNIPAMPA no campus Bagé se bifurcava em três opções: Letras/Português/Inglês e Respectivas Literaturas; Letras/Português/Espanhol e Respectivas Literaturas e Letras Português e Respectivas Literaturas.

2009, p. 128). Tratam-se, portanto de línguas úteis e necessárias que serão utilizadas, assim como a língua materna, para comunicação e acesso ao conhecimento.

A partir dessa retomada em relação ao significado do termo *línguas adicionais* que compõe o nome do curso que se constitui como *lócus* deste estudo, faz-se necessário discutir no que implica um curso voltado a formação de professores em duas línguas adicionais. Nesse sentido, Irala (2016b), destaca que a formação ofertada em um curso de línguas adicionais Inglês/Espanhol não é a mesma daquela alcançada pelos poucos licenciados que já cursaram em momentos diferentes ou em concomitância cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês. Isso porque, há, no curso em questão, conforme Irala (2016b, p.175) salienta, “a pretensão/previsão de diálogo constante entre ambas as línguas ao longo do processo de formação”. Assim, conforme complementa a autora, busca-se, no curso, “otimizar tanto as possibilidades de uso das línguas em componentes curriculares que não são voltadas para a aprendizagem linguística quanto o direcionamento da formação oferecida” (ibidem). Em decorrência disso, os alunos são incentivados a usarem ambas as línguas em diferentes momentos de aprendizagem.

Nesse sentido, o curso tem como concepção, de acordo com o PPC que o rege, superar o modelo técnico e da racionalização do ensino. Assim,

[...] busca-se a descentralização da transmissão de conteúdos em prol da construção do saber a partir da contextualização da realidade social, dos pressupostos da interdisciplinaridade e da relação intrínseca teoria e prática (teorização da prática e da prática teorizada) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p. 23).

Essa concepção tem como base a organização de um currículo constituído a partir de 5 eixos curriculares de formação, quais sejam: Docência, Formação Interdisciplinar, Literatura, Inglês e Espanhol. (Ibidem). Conforme é explicado no PPC que rege o curso, o eixo Docência, que culmina nos estágios supervisionados, se configura como um eixo abrangente que perpassa além dos componentes curriculares de formação pedagógica geral, “um compromisso coletivo e transversal que inclui os componentes curriculares de formação pedagógica específica das línguas adicionais (linguística aplicada)” (Ibidem, p.24). O eixo Formação Interdisciplinar, que culmina no trabalho de conclusão de curso, “visa subsidiar o futuro professor com teorias e

orientações a respeito da linguagem como um fenômeno político, social, histórico, ideológico, cultural e cognitivo” (Ibidem) e se constitui como “o eixo integrador do curso, pois seus componentes curriculares dão suporte aos demais e ajudam a integrar os saberes dos outros eixos.” (Ibidem, p.47). Os eixos de Língua Inglesa e Língua Espanhola, conforme apontado no referido PPC, têm como uma das principais metas desconstruir a ideologia monolíngue e elitista bastante presente no país, a partir da articulação com a pesquisa e a extensão, a fim de formar um aluno de licenciatura consciente do seu papel como futuro agente da mudança desta situação. O eixo curricular Literatura, por sua vez, tem como foco qualificar educadores “aptos a trabalharem, na Educação Básica, com o texto literário integrado às aulas de línguas adicionais” (Ibidem, p.24).

Tendo como base a constituição curricular a partir dos cinco eixos descritos acima, é ressaltado no referido PPC que o

o acadêmico do Curso de Letras -Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas deve, ao colar o grau, estar apto a fazer reflexões teórico-filosóficas sobre a inter-relação entre língua, cultura e literatura e aplicar seus conhecimentos em seu planejamento pedagógico e em sua prática docente. (Ibidem, p.25).

Sublinha-se, ainda, em consonância com as habilidades que o licenciado deve ter desenvolvido ao final de sua formação, o objetivo geral do curso de Letras Línguas Adicionais que consiste em

suscitar a reflexão crítica a respeito da inter-relação linguística, cognitiva, histórica, geopolítica, socioeconômica e artística das culturas hispânicas e anglófonas no contexto em que a UNIPAMPA está inserida, no qual o português é a língua majoritária. (Ibidem p.28).

Com relação às justificativas para a criação do curso Letras Línguas Adicionais elencam-se uma de abrangência geral e outra de abrangência específica (Ibidem, p. 18). No amplo cenário da educação, constata-se que na região onde o curso é ofertado, assim como em outras regiões do país, a existência de uma “formação deficitária de estudantes que completam o ensino médio [...] gera dificuldades de encaminhamentos futuros, tanto no plano educacional (Ensino Superior) quanto mercadológico” (ibidem).

Além disso, de forma específica, há uma necessidade de aumento do número de professores licenciados em áreas como as de abrangência do curso letras Línguas Adicionais – já que estes profissionais têm diminuído nas últimas décadas. Assim, é necessário fazer frente efetiva a esta demanda. (ibidem).

Com base nesta breve contextualização acerca do curso que se constitui como *locus* deste estudo, pode-se perceber o seu caráter diferenciado ao ofertar duas línguas em uma única licenciatura. Trata-se de uma proposta que traz muitos desafios e possibilita diversos caminhos para a recontextualização das políticas curriculares no âmbito do PPC que rege referido o curso.

A abordagem metodológica e a coleta de dados

A fim de conduzir esta pesquisa e alcançar os objetivos propostos, adota-se como referencial metodológico a abordagem qualitativa. A opção por esta abordagem se dá em decorrência do fato de que “o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). A partir dessa abordagem metodológica, elegeu-se a análise documental como forma de coleta de dados. Bardin (2011, p. 51), com base em Chaumier (1988⁵), define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Segundo Caulley (1981⁶ apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), esta forma de coleta de dados “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Para Gauthier (1984⁷, p. 296-297 apud CELLARD 2008, p. 295) a análise documental é

⁵ CHAUMIER, Jacques. **Le traitement linguistique de l'information documentaire**. 3. ed. Paris: Enterprise moderne d'Édition, 1988.

⁶ CAULLEY, Darrel N. Document analysis in program evaluation. Portland: Northwest Regional Education Laboratory, 1981. (n. 60, série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program).

⁷ GAUTHIER, Benoît (Org.). **Recherche sociale de la problématique à la collecte de données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1984.

[...] um modelo de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974⁸, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Lüdke e André (Ibidem, p.38) identificam em um rol exemplificativo algumas manifestações escritas que podem ser consideradas documentos: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”

Para Evangelista (2008), os documentos que orientam os processos de produção de diretrizes políticas para a educação oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita, “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (EVANGELISTA, 2008, p.2). Nesse sentido, conforme a autora complementa, “todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (Ibidem, p. 1). Neste trabalho, não se elegem apenas as resoluções que orientam a política curricular de formação de professores, os pareceres que deram origem a estas resoluções também são analisados como uma matriz do que está contido nas resoluções e uma fonte primária de seu conteúdo a fim de adensar-se os caminhos para a análise.

Lista-se, a seguir, na Tabela 1, os documentos, em nível nacional, eleitos para o desenvolvimento desta pesquisa, os quais serão analisados em cotejamento com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA do ano de 2015.

⁸ PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

Tabela 1 – Lista dos documentos referentes a política nacional curricular de formação de professores

Norma	Conteúdo
Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.
Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001	Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social;
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras;

Tabela 1 – Lista dos documentos referentes a política nacional curricular de formação de professores

Continuação

Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho 2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação;
Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior;
Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002;
Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena;
Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica;
Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006	Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;

Tabela 1 – Lista dos documentos referentes a política nacional curricular de formação de professores

Continuação

Parecer CNE/CES nº 83/2007, de 29 de março de 2007	Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores;
Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica;
Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, e realizado por instituições públicas de Educação Superior;
Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Parecer CNE/CP nº 5, de 5 de maio de 2009	Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos;
Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de junho de 2009	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do Parágrafo 4º do art. 87 da LDB;
Parecer CNE/CES nº 262, de 2 de setembro de 2009	Recurso contra decisão da Secretária de Educação Superior que indeferiu, por meio da Portaria nº 1.125/2008, o pedido de autorização para o funcionamento do curso de Letras, licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas Literaturas, pleiteado pela Faculdade Campo Limpo Paulista;
Resolução CNE/CP nº 1 de 2011	Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.

Fonte: Conselho Nacional de Educação.

A fim de facilitar a visualização dos conteúdos que os documentos listados na Tabela 1 abordam, apresenta-se - na Tabela 2 - os cinco grupos temáticos abordados nos 26 documentos que representam, nesse estudo, a política curricular nacional de formação de professores.

Tabela 2: Sistematização dos conteúdos referentes a política nacional curricular de formação de professores

Conteúdo	Número de Documentos	Ano(s) de Publicação
Documentos relacionados às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores	10 (5 pareceres e 5 resoluções)	2001, 2002, 2004, 2005, 2006
Documentos relacionados à carga horária dos cursos de formação de professores	4 (3 pareceres e 1 resolução)	2001, 2002, 2007
Documentos relacionados a cursos de Letras	7 (5 pareceres e 2 resoluções)	2001, 2002, 2007, 2009, 2011
Documentos solicitando esclarecimento sobre pontos específicos da política	3 (pareceres)	2005, 2009
Documentos relativos à Programa de Segunda Licenciatura	2 (1 parecer e 1 resolução)	2009

Fonte: Conselho Nacional de Educação.

Com relação às vantagens advindas do uso de documentos em pesquisa, Guba e Lincoln (1981⁹ apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) apontam algumas delas. Destacam, em primeiro lugar, o fato de os documentos se constituírem como fontes estáveis e ricas. Nesse sentido, persistem ao longo do tempo. Podem, assim, ser consultados várias vezes e ainda servir de base a diferentes estudos, fornecendo, dessa forma, mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso, os documentos “não são apenas uma

⁹ GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse prisma, ao compreender as entrelinhas dos documentos, desvenda-se também, o seu contexto de produção, desmitificando, assim, parte da realidade. Com base nessa linha de raciocínio, Evangelista (2008, p.5) complementa que trabalhar com documentos supõe “considerá-los resultados de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado momento histórico”. Nesse contexto, a tarefa do pesquisador, conforme a autora observa, é a de traçar as pistas, encontrar os sinais e localizar os vestígios que os documentos oferecem a fim de realizar a sua tarefa que é a de compreender os significados históricos desses materiais (Ibidem).

No que diz respeito à escolha dos documentos que constituem esta análise elegeu-se aqueles que normatizam a formação de professores em cursos de licenciatura citados como os norteadores para a elaboração do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas. Tratam-se, assim, dos “pareceres e resoluções do Conselho Nacional da Educação publicados entre os anos de 2001 e 2011” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.19).

A análise dos dados: análise de conteúdo e slogans na política educacional

A fim de analisar-se os documentos selecionados neste estudo foi adotada a técnica de pesquisa denominada análise de conteúdo em consonância com a análise de slogans. Pela ordem de desenvolvimento cronológico destas metodologias de análise, discorre-se primeiro acerca da análise de conteúdo e a seguir se explicita o modo como a análise de slogans pode ser empregada no estudo de textos da política educacional.

O desenvolvimento pleno da análise de conteúdo como um método científico ocorre no século XX, durante a II Guerra Mundial (1939-1945). Durante a guerra, conforme Prased (2008) aponta, o governo americano patrocinou um projeto sob a coordenação de Harold Laswell que teve como objetivo analisar propaganda do inimigo. A partir desta pesquisa, foram alcançados avanços metodológicos no contexto dos problemas estudados com base no projeto coordenado por Laswell que contribuíram

significativamente para a emergência da metodologia de análise de conteúdo (Ibidem). Nesse prisma, é importante mencionar que o livro intitulado *Language of Politics* publicado por Laswell em 1940 – que apresenta diretrizes metodológicas e exemplos da análise de conteúdo no contexto da prática - ainda se constitui como um clássico na área da análise de conteúdo. (PRASED, 2008; JACKSON, 2009).

Essa técnica ganhou espaço no campo de pesquisas a partir da publicação, em 1952, do livro *Content analysis in Communication Research* pelo cientista americano Bernard Berelson. A partir de então, foi reconhecida como uma ferramenta versátil para pesquisas na área das ciências sociais e pesquisas relacionadas aos meios de comunicação. (PRASED, 2008). Prased (2008) ressalta que embora alguns estudiosos, tais como Ole Holsti¹⁰, tenham adotado a análise de conteúdo para pesquisas históricas e políticas, a técnica alcançou maior popularidade entre os estudiosos de ciências sociais e também foi largamente utilizada em pesquisas da comunicação.

Bardin (2011), ao citar os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo inclui neste rol, entre outras formas de comunicação, a chamada comunicação de massa na qual estão incluídos os textos jurídicos. Neste prisma, esta técnica se aplica aos documentos que este estudo se propõe a analisar.

A fim de explicar no que consiste a análise de conteúdo, Bardin (Ibidem) indica que o ponto de partida para todas as explicações subsequentes do termo repousa na definição dada por Berelson (1952¹¹, p. 18 apud BARDIN, 2011, p. 42), que conceituou a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Bardin (2011, p. 48) incrementa a definição de Berelson ao afirmar que a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações buscando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

¹⁰ HOLSTI, Ole Rudolf. Content Analysis. In: LINDZEY, Gardner; ARONSON, Elliot. (Eds.). **The Handbook of Social Psychology**. 2. ed. New Delhi: Amerind Publishing Co., 1968. p. 596-692

¹¹ BERELSON, Bernard. **Content analysis in communication research**. Glence: Free Press, 1952.

conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

As etapas necessárias para a efetivação da análise do conteúdo de uma determinada comunicação organizam-se em torno de três polos cronológicos, quais sejam: pré-análise, exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN,2011).

Bardin (Ibidem) observa que a pré-análise é a fase preparatória para a realização da análise. A autora complementa que é neste momento que o pesquisador irá escolher os documentos que serão submetidos para análise, poderá formular hipóteses e estabelecerá os objetivos da análise. É ainda na pré-análise que são escolhidos índices e construídos indicadores que auxiliam no processo de análise da comunicação. Os índices são explicitados pela análise, e podem corresponder, por exemplo, a menção explícita de um tema em uma mensagem. Nesse cenário, o indicador correspondente, conforme esclarece a autora, será constituído pela frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros. (Ibidem). É importante mencionar que para a realização deste processo é preciso determinar “operações de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (Ibidem, p.130). Assim, é preciso identificar, durante o processo de pré-análise, as temáticas que se sobressaem durante o processo inicial de leitura flutuante do texto e a forma como os dados serão registrados e apresentados.

Após a realização dessa etapa, passa-se para o processo denominado exploração do material ou codificação. Bardin (Ibidem) ressalta que este é o momento de aplicar as decisões tomadas durante a etapa de pré-análise. Assim, o processo de exploração do material ou codificação “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Ibidem, p.131).

Na última etapa, denominada tratamento dos resultados: inferência e interpretação é o momento no qual o pesquisador busca condensar e evidenciar as informações fornecidas pela análise através de operações estatísticas simples, como porcentagens, ou mais complexas, como a análise fatorial, possibilitando, assim, a apresentação dos

dados em quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, por exemplo. (BARDIN, 2011).

Com relação à tarefa que o analista deve desempenhar ao utilizar a técnica de análise de conteúdo, Bardin (Ibidem) ressalta as dimensões deste desafio. A autora comenta que o analista além de tentar compreender o sentido da comunicação, como um receptor padrão da mensagem, deve ainda, e principalmente, “desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (Ibidem, p. 47). Dessa forma, destaca que “a leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano” (Ibidem).

A técnica de análise de conteúdo é empregada neste estudo para a compreensão de um tipo específico de comunicação: o texto da política educacional. Nesse sentido, a fim de aprofundar esta análise, busca-se apoio nos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma e Santos (2014) para a compreensão de textos de política.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) defendem que textos de política são pontos de partida para a compreensão da política, já que se constituem como uma unidade de análise que dá acesso ao discurso que a constitui. Assim, os textos de política produzem sentidos que ultrapassam as palavras que os compõem já que “dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significado e de sentido diversos a um mesmo termo (Ibidem, p.431). Shiroma e Santos (2014), por sua vez, com o intuito de avançar na metodologia de análise dos sentidos produzidos pelos textos políticos em educação, adotam o conceito de slogans para descrever os “termos dotados de certa ‘aura positiva’ [grifo das autoras] usados em excesso de modo que acabam se desgastando e sendo esvaziados de todo o conteúdo crítico que os constituem”. (Ibidem, p.27) Nesse sentido, é importante identificar estes slogans e analisar, qual é de fato, o discurso que emanam com base no contexto da política estudada.

A partir da descrição do *lócus* da pesquisa e ainda do caminho metodológico que será seguido no estudo a fim de atingir-se os objetivos propostos, discorre-se, a seguir, sobre um dos conceitos teóricos que sustenta este estudo: o conceito de currículo.

1 CAPÍTULO I - CURRÍCULO: UM CAMPO DE ESTUDOS PLURAL

Neste capítulo, contextualiza-se o surgimento da teoria crítica do currículo, e situa-se o entendimento do conceito de currículo a partir dessa perspectiva. Além disso, apresentam-se estudos críticos que contribuíram para a construção dessa lente teórica utilizada para compreender esse objeto de estudo.

1.1 Currículo – olhares teóricos e seus significados

Pesquisadores que se debruçam sobre o estudo do currículo afirmam, de modo geral, que compreender a complexidade que circunda este conceito não é uma tarefa simples e que “a pergunta ‘o que é currículo’ não tem encontrado resposta fácil” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 19). Nesse sentido, conforme observa Varela (2013), com base em Pacheco (2005), não existe um consenso em relação à conceituação do currículo, exceto no que diz respeito “ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas” (PACHECO, 2005¹², p. 36 apud VARELA, 2013, p. 13). Conforme Pacheco (2005) observa, é este consenso em torno da conceituação do currículo que embora limitado permite definir seu campo específico de estudos: o campo do currículo, o qual é composto por “diversas teorias curriculares correspondentes a diferentes concepções de currículo (PACHECO, 2005, p.36 apud VARELA, 2013, p.13).

Para Silva (2005, p.14) “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Nesse sentido, o autor acrescenta que a resposta à pergunta *o que deve ser ensinado* revela o envolvimento das teorias do currículo, de forma explícita ou implícita, em “desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão” (Ibidem, p.15). Ao eleger-se o que ensinar, também se encontra resposta para a pergunta “o que

¹² PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

eles ou elas devem se tornar” (Ibidem), já que o currículo é um artefato que produz identidades, que busca modificar pessoas (Ibidem) e, dessa forma, como salienta Varela (2013, p.21), “remete para um tipo de ser humano ou sociedade desejado”. Assim, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas concebem concepções diferentes acerca do que deve ser ensinado e explicam, de acordo com as perspectivas que as embasam, o motivo da escolha daquilo que constituirá o currículo.

Para um observador desatento, as teorias tradicionais do currículo podem ser vistas, em um primeiro momento, como *teorias neutras*, já que, conforme aponta Silva (2005) a questão de o que ensinar é tida como dada e a preocupação central se volta a questão de como ensinar, concentrando-se, por esse motivo, nas formas de organização e elaboração do currículo. Em decorrência disso, o foco incide precisamente na transmissão de um conhecimento que não é questionado; um conhecimento naturalizado com verdadeiro e entendido como adequado para ser ensinado. No entanto, é uma teoria do currículo, e, dessa forma, como bem Silva (Ibidem) observa, qualquer teoria do currículo, através daquilo que considera como o conhecimento a ser ensinado, revela o tipo de sujeitos que tem como intuito desenvolver, revelam o tipo de sociedade que se deseja estabelecer. Nesse sentido, não há neutralidade. Há, sim, uma escolha de determinados conhecimentos que devem ser ensinados e esta escolha, pelo não questionamento destes conhecimentos, reforça a cultura dominante, já que as teorias tradicionais, conforme aponta Silva (Ibidem, p.16) aceitam “mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes”. Assim, através das perspectivas das teorias tradicionais, o currículo se constitui como um mecanismo de imposição da cultura dominante ao privilegiar o conhecimento desta cultura, e isso, conseqüentemente implica no desfavorecimento de todas as outras culturas.

De forma resumida, Varela (2013) observa que a seleção, organização e a distribuição dos conhecimentos não são atividades neutras e desinteressadas, isso porque atendem ideias e interesses dos grupos social e economicamente dominantes, “os quais viabilizam, através dos mecanismos de imposição de padrões culturais (um dos quais é o currículo), formas de opressão e dominação dos grupos social e economicamente desfavorecidos” (Ibidem, p.31).

A partir do reconhecimento desta premissa, se constituem as teorias críticas do currículo, que “denunciam o facto de a teoria tradicional do currículo servir o *status quo* caracterizado pelas desigualdades e injustiças sociais (Ibidem, p. 29). Nessa linha de pensamento, Varela (Ibidem) complementa que as teorias críticas analisam o que o currículo faz, ao invés de focar no como fazer o currículo.

É importante acrescentar que, conforme indica Varela (Ibidem) a teorização curricular crítica não se apresenta de modo uniforme, e comporta, assim, várias correntes ou tendências. Dentre essas tendências, o autor menciona, por exemplo, as correntes sociológicas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular.

O pós-modernismo curricular vincula-se às chamadas teorias pós-críticas do currículo. Estas teorias, conforme Varela (2013, p.30) aponta, estão calcadas em abordagens que “ênfatizam temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber – poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”.

A teoria adotada como lente para enxergar e analisar a manifestação do currículo neste estudo é a teoria crítica. Por este motivo, foca-se, a seguir, mais detalhadamente no desenvolvimento desta abordagem teórica para compreender o conceito de currículo.

1.2 O desenvolvimento das teorias críticas do currículo

Para Moreira e Silva (2013, p. 13) “o currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica [...] e acrescentam que “já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (Ibidem).

Esta *tradição* crítica se constrói tendo como ponto de partida as teorias críticas do currículo, que permitem uma nova forma de ver e entender o currículo, muito além das teorias tradicionais “que se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo” (SILVA, 2005, p. 30). As teorias críticas, por seu turno, como observa Silva

(Ibidem), colocam em questão o *status quo* e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais.

Mas, em que momento se passa a considerar as teorias críticas para estudo e análise do currículo? Para responder a essa pergunta, é necessário mencionar dois processos balizadores que marcam os primeiros passos em direção ao desenvolvimento das teorias críticas do currículo, quais sejam: o desenvolvimento da nova sociologia da educação e o movimento de reconceptualização da teoria curricular. Além desses marcos que promoveram, especificamente, o desenvolvimento da teoria crítica curricular, há ainda teorizações críticas mais gerais que também foram importantes para a construção de uma nova lente teórica para compreender as implicações imanentes ao currículo.

Com o intuito de apresentar os movimentos que possibilitaram a construção de uma abordagem crítica para o estudo do currículo faz-se necessário discorrer acerca do desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação – NSE, que conforme já indicado, se constitui como um dos processos balizadores que marca os primeiros passos em direção ao desenvolvimento das teorias críticas do currículo.

A NSE surge como uma crítica a *antiga* sociologia da educação, que era chamada por seus opositores de *aritmética* (SILVA, 2005). Essa denominação tem por base o fato de que a sociologia até então desenvolvida

se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultantes dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre estes dois pontos (Ibidem, p. 65).

Silva (Ibidem), ao desenvolver seu argumento, sintetiza essa ideia: “[...] a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades”. Dessa forma, como destacam Moreira e Silva (2013) a NSE representa a primeira corrente sociológica, voltada, de fato, para o estudo do currículo.

A fim de identificar-se o grande marco da emergência da NSE, é preciso mencionar o livro *Knowledge and Control: new Directions for the sociology of education* (1971) o qual foi organizado por Michael Young. A obra é composta por um ensaio do

próprio Young – *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*¹³ – além de textos de outros autores, entre os quais se destacam os de Basil Bernstein¹⁴, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2013).

Importante mencionar que, como observa Silva (2005, p. 67)

A NSE, no breve programa traçado por Young, na introdução do livro *Knowledge and control* deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas no torno dos quais conhecimentos deveriam fazer parte do currículo.

O autor desenvolve sua linha de raciocínio referente a obra organizada por Young e afirma que “em suma, a questão básica da NSE era a das desconexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder” (Ibidem, p. 67). Pode-se entender que a preocupação central desta nova perspectiva de análise sociológica era a de desconstruir o *status* de verdade e de cristalização do currículo. Silva (Ibidem) observa, com base na NSE, que se busca construir um currículo que reflita as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes.

Outro processo que contribui para o desenvolvimento da teoria crítica curricular é o movimento de reconceptualização da teoria curricular. Conforme mencionado no início desta seção, este movimento se constitui como mais um dos processos balizadores que, como a NSE, marca os primeiros passos em direção ao desenvolvimento das teorias críticas do currículo. Nas palavras de Silva (Ibidem, p. 37), o movimento de reconceptualização “exprimava uma insatisfação crescente de pessoas

¹³ Este texto de Michael Young se tornou um clássico na Sociologia do Currículo (MOREIRA; SILVA, 2013).

¹⁴ Em decorrência deste estudo adotar como categoria de análise o conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein, é relevante destacar o texto do sociólogo – publicado no livro organizado por Young - que contribuiu para a constituição da NSE. Isso porque, como observam Morais e Neves (2007) este artigo – denominado *On the classification and framing of educational knowledge* - é considerado por Bernstein – juntamente com os artigos *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model* (1981); *On pedagogic discourse* (1986) e *Vertical and horizontal discourse: An essay* (1999) - como uma das referências para o desenvolvimento de sua teoria. Nesta publicação de 1971, Bernstein, conforme Morais e Neves (2007) anunciam, consegue fazer a distinção entre poder e controle e mostrar a possibilidade da existência de várias modalidades de código elaborado. Assim, nas palavras das autoras, “a questão consistia em descobrir quais eram os princípios de seleção e porque razão uma determinada modalidade de código era institucionalizada para grupos particulares de alunos” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 115).

do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler”¹⁵.

Com relação ao percurso que levou a estruturação desse movimento – o de reconceptualização - é importante mencionar, como Silva (2005) observa, que no final dos anos 1960 já se esboçava, em vários países, movimentos que se opunham às visões burocráticas e administrativas do currículo. O autor destaca que esses movimentos tendiam a partir de campos como a sociologia crítica (um exemplo: Bourdieu) e a filosofia marxista (um exemplo: Althusser). Dessa forma, como Silva (Ibidem, p. 37) conclui, “os contornos mais gerais de uma teoria educacional crítica tendiam a partir de campos não diretamente pedagógicos ou educacionais”.

Assim, no final dos anos 1960 já se iniciou o percurso de caminhos que apontavam para a construção de uma visão crítica com relação ao currículo. No entanto, o movimento de reconceptualização curricular atinge plenamente seus contornos no ano de 1973, por meio da I Conferência sobre Currículo. Esse encontro de estudiosos contrários às concepções técnicas de currículo ocorreu na Universidade de Rochester, em Nova York sob a liderança de William Pinar. Moreira e Silva (2013, p.21) com base em Van Manen (1978¹⁶), sintetizam o interesse em comum do grupo em questão:

A despeito das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Nesse sentido, o esforço desse grupo era, como observam os autores, o de reconceituar o campo do currículo. Pretendiam, assim, ultrapassar a visão técnica que permeava o campo até então, e focar os estudos na identificação e no auxílio à

¹⁵ O modelo de Bobbit foi divulgado através da obra *The Curriculum* (1918), na qual “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2005, p. 12). Silva (Ibidem, p. 23) acrescenta que “Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbit, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da organização científica propostos por Taylor”.

¹⁶ VAN MANEN, Max. Reconceptualist curriculum thought: a review of recent literature. **Curriculum Inquiry**, v.8,n.4, p.365-375, 1978.

eliminação de aspectos que contribuam para “restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais” (PINAR; GRUMET, 1981¹⁷, apud MOREIRA; SILVA, 2013, p. 22).

Pode-se dizer, como observam Silva e Moreira (2013), que a matriz de todos estes esforços teóricos e reflexivos recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação, cujo grande marco de sua emergência, como já citado, foi o livro organizado por Michel Young em 1971. Ao traçar uma linha cronológica que indica o caminho percorrido para a construção da teoria crítica do currículo, pode-se, então, incluir o lançamento do livro organizado por Michel Young (1971) que marca a emergência da nova sociologia da educação e a I Conferência sobre currículo (1973) que organiza a efetivação de um movimento de reconceitualização do campo curricular, marcos propulsores da matriz da NSE.

A teoria curricular crítica, no entanto, não se desenvolve exclusivamente a partir dos marcos citados acima. Outros estudos críticos também contribuíram para a construção dessa perspectiva para compreender o currículo. Tratam-se de textos anteriores a esses dois grandes processos basilares que apontaram para a elaboração da teoria crítica do currículo. É possível dizer que os textos em questão se constituem como fontes de reflexão para a construção da teoria crítica do currículo, embora não tenham sido escritos especificamente para este fim. Nesse momento, então, faz-se necessário debruçar-se brevemente em algumas destas teorizações críticas: o ensaio de Louis Althusser – *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1970); de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron – *A reprodução* (1970) e de Basil Bernstein *Class, Codes and Control* (1971)¹⁸.

Destaca-se, inicialmente, com o auxílio de Silva (2005), alguns aspectos que constituem a essência do ensaio *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*,

¹⁷ PINAR, William F.; GRUMET, Madeleine R. Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In: LAWN, Martin; BARTON, Len (Eds.). **Rethinking curriculum studies: a radical approach**. London: Croom Helm, 1981.

¹⁸ Discorre-se brevemente sobre estes três textos que influenciaram a virada das teorias tradicionais do currículo para as teorias críticas. No entanto, é importante salientar que estes não foram as únicas publicações significativas na caminhada para a construção da teoria crítica curricular. Outros textos que precisam ser mencionados, embora não se constituam como integrantes deste estudo são *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, publicado em 1970 e *A escola capitalista na França*, de Christian Baudelot e Roger Establet.

escrito pelo filósofo francês Louis Althusser, em 1970. Nessa publicação Althusser faz uma importante conexão entre educação e ideologia que se constitui como “central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseados na análise marxista da sociedade” (SILVA, 2005, p. 31).

A definição de ideologia apresentada por Althusser em seu ensaio é bastante simples. Com base no filósofo francês, Silva (2005, p.31) afirma que a ideologia se constitui por “aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”, acrescentando que a sua produção e disseminação é feita através dos aparelhos ideológicos do Estado, no qual a escola faz parte. Não apenas faz parte, mas, na visão de Althusser, se constitui como um aparelho ideológico central, por sua abrangência (toda a população em idade escolar obrigatória) e temporalidade (longo tempo).

Essa ideologia é transmitida através do currículo escolar, não só por meio dos componentes curriculares considerados importantes e que recebem destaque no currículo – por pertencerem a cultura dominante -, mas também através dos comportamentos e atitudes que se esperam que sejam desenvolvidos na escola. A escola é um aparelho que privilegia a cultura dominante – sua linguagem, seus gostos, seu contexto em geral, e dessa forma, aqueles que não fazem parte dessa cultura não se sentem integrantes da cultura escolar. Assim, aqueles que constituem as classes dominadas serão direcionadas através da ideologia a se manterem nesse patamar, enquanto os integrantes da classe dominante estarão imersos em um aparelho ideológico que propaga a sua própria cultura. Silva (2005, p. 32), apoiado nos estudos de Althusser (1983¹⁹) observa que “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. O autor complementa seu raciocínio ainda com base em Althusser (1983) argumentando que a diferenciação entre classes promovida pela escola é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de alcançarem o nível no qual se aprendem as habilidades e hábitos característicos das classes dominantes.

¹⁹ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

A análise marxista de Althusser sobre educação e escola, “consiste [...] em buscar estabelecer qual a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção” (SILVA, 2005, p. 32). Esse entendimento se constituiu como um fio condutor para pensar no currículo como um mecanismo que reforça a lógica econômica na escola e reproduz as desigualdades da sociedade.

A seguir, destacam-se algumas reflexões presentes no texto dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, sob o título de *A reprodução*, o qual foi escrito, assim como o ensaio de Althusser, no ano de 1970. Os sociólogos tecem uma crítica à escola capitalista que se afasta da análise marxista em vários aspectos. Um dos aspectos que indicam esse afastamento, diz respeito ao fato de que na análise de Bourdieu e Passeron, “o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2005, p. 33), já que o entendimento sobre estas instâncias é construído através do uso de metáforas econômicas. Assim, a cultura para Bourdieu e Passeron, “não depende da economia: a cultura funciona como uma economia [...]” (Ibidem, p. 34). O autor sintetiza o entendimento do processo de reprodução analisado no ensaio dos sociólogos franceses:

[...] a dinâmica de reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir (Ibidem, p. 34).

Por fim, destacam-se alguns dos aspectos chave inerentes ao primeiro volume do livro *Class, Codes and Control* lançado em 1971 por Basil Bernstein. Nessa obra, o sociólogo inglês reúne seus artigos que remetem ao início da elaboração da sua “teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a reprodução social” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 32). Bernstein (2003) define códigos como traduções linguísticas dos significados da estrutura social, o que os caracterizam como atividades de planejamento verbal que só podem ser identificadas em nível psicológico. No código elaborado, em relação ao código restrito, os usuários da língua exploram de

forma mais completa os recursos da gramática, e, portanto, utilizaram um número maior de possibilidades de combinações (Ibidem).

Os códigos não são definidos em termos de classe social dos usuários da língua. Isso porque, um usuário pode transitar entre os dois códigos. No entanto, é fato que pela natureza dos códigos, o elaborado será mais utilizado pela classe média, enquanto que o código restrito ficará mais circunscrito entre os integrantes da classe trabalhadora. O sujeito que utiliza o código elaborado tem condições de transitar e utilizar o código restrito; no entanto, o caminho inverso, nem sempre é uma possibilidade. A distinção feita por Bernstein entre os códigos restritos e elaborados da fala, é geralmente mal interpretada (DIMITRIADES; KANBERELES, 2006), já que muitos entendem que o autor sugeriu que o código elaborado seria *superior* ao código restrito.

Com relação a essa interpretação, Silva (2005, p. 75) esclarece que “não existe, na argumentação de Bernstein, nenhuma hierarquia entre os dois códigos. Trata-se, simplesmente de códigos culturais diferentes”. Silva (Ibidem, p. 76) ainda observa que

[...] através do desenvolvimento dos conceitos de código elaborado e restrito, Bernstein queria chamar a atenção para a discrepância entre o código elaborado suposto pela escola e o código restrito das crianças de classe operária, o que poderia estar na origem do seu fracasso escolar.

A breve apresentação dos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron e do livro de Bernstein possibilitam a ampliação do entendimento daquilo que a escola e, sobretudo, o que ela ensina, representa para a sociedade. Isso porque, a partir dessas leituras é possível superar a visão meramente formal e neutra do currículo e expandir a percepção quanto ao poder contido nas *escolhas* curriculares; poder que se configura, em geral, na capacidade de manter a ordem social desejável por meio da formação de um tipo de sujeito desejável. O processo adotado para manter essa ordem precisa ser desvelado e desnaturalizado através da análise e da reflexão acerca de suas implicações e conseqüências, de forma a enxergar a sua lógica articulada e seus mecanismos de funcionamento. Sem essa visão, não se criam condições de subverter a lógica e questionar a realidade.

O motivo pelo qual optou-se, neste estudo, por apresentar textos que sustentam as teorias críticas do currículo se deu em decorrência da filiação teórica à corrente educacional crítica. Ademais, esses são alguns dos estudos que contaminaram as discussões no campo do currículo e, nesse sentido, possibilitaram que outros estudiosos pensassem este campo de uma forma crítica.

Nessa ótica, é importante sublinhar que as mudanças de pensamento não se desenvolvem de forma linear, progressiva e sem disputas. É preciso percorrer um caminho na construção e no embate de ideias e, assim, teve-se como intuito mostrar brevemente o percurso que levou a produzirem-se outras formas de pensar e problematizar o currículo que vão além das teorias tradicionais que se configuram, nas palavras de Silva (2005) como teorias de aceitação, ajuste e adaptação, para as teorias críticas, que são teorias de desconfiança e do questionamento.

Com base na teoria crítica, compreende-se que o currículo não é um elemento neutro com vista a simples organização de conteúdos que devem ser priorizados na condução da educação de uma sociedade. Moreira e Silva (2013, p. 14) auxiliam a entender este fato ao afirmarem que “o currículo está implicado em relações de poder, [...] transmite visões sociais particulares e interessadas”. Assim, complementam os autores, “o currículo [...] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Ibidem).

Nesse sentido, conforme a reflexão de Silva (2013), perguntar o porquê do currículo, ou seja, o motivo pelo qual está organizado de uma forma ou outra, a razão pela qual é adotada uma abordagem de ensino e não outra é uma forma legítima e válida para o seu estudo. Nas palavras do autor

[...] isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado (Ibidem, p. 8).

E é esse processo de construção do currículo o foco deste estudo. Este processo, que nas palavras de Silva (Ibidem, p. 8)

[...] não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' [grifo do autor] e menos 'formais' [grifo do autor], tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

E para direcionar o presente estudo, é importante eleger um foco de análise. Assim, ao decorrer desta pesquisa debruçou-se, especificamente, na manifestação formal/oficial do currículo. Nesse sentido, baseou-se na classificação apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que afirmam existir três tipos de manifestação do currículo: currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto. Direcionam-se os esforços na compreensão do currículo que é “estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos ou conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (Ibidem, p. 490), ou seja, o currículo formal ou oficial.

Em síntese, este estudo tem como matriz de sustentação a teoria crítica curricular voltada ao processo de recontextualização do currículo oficial no contexto do PPC do curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respektivas Literaturas da UNIPAMPA. Sublinha-se que neste estudo o currículo oficial é representado pelos documentos que orientam e normatizam a política curricular de formação de professores no país, de forma geral, e de forma específica, a política de formação de professores em cursos de licenciatura em Letras. Os documentos eleitos são os pareceres e resoluções do CNE publicados entre os anos de 2001 e 2011 pelo fato de serem indicados no PPC do referido curso de licenciatura em Letras como aqueles que orientam a sua elaboração.

O entendimento de currículo é um dos pilares que sustentem este estudo. Esse pilar teórico é associado ao contexto das políticas curriculares. Assim, é preciso discorrer sobre essas políticas e entender o que é política. E é isso que é feito no próximo capítulo.

2 CAPÍTULO II – POLÍTICAS CURRICULARES: DO CONCEITO À MATERIALIDADE TEXTUAL NO CONTEXTO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, conceitua-se política a partir dos estudos de Ball (1994) que a descreve simultaneamente como texto e como discurso. Discorre-se ainda sobre os processos de atuação sobre a política – interpretação e tradução – descritos com base em Ball, Maguire e Braun (2016). Outro aspecto levantado no capítulo, diz respeito aos tipos de textos de políticas, que podem ser classificados como *writerly* ou *readerly*, de acordo com a tipificação descrita por Hawkes (1977). De forma específica, elucida-se o conceito de política curricular baseado nas concepções de currículo e política adotadas no estudo. Caracteriza-se o contexto político-social de elaboração da LDB de 1996 o qual influenciou a adoção dos documentos oficiais que compõem as políticas curriculares para a formação de professores lançados a partir de então. De forma específica, discorre-se sobre os documentos que representam, nesse estudo, as políticas curriculares nacionais de formação de professores, quais sejam os pareceres e resoluções do CNE publicados entre os anos de 2001 e 2011. Além desses documentos, a fim de ampliar o campo de contextualização de sua elaboração, são apresentados os documentos que nortearam a construção dos currículos nos cursos de graduação no país, os quais datam de 1997. Com base nos documentos apresentados, reflete-se sobre o contexto em que estão inseridos e sobre as entrelinhas acerca daquilo que anunciam. Por fim, descreve-se o processo de elaboração e reflete-se acerca da relevância das diretrizes curriculares de formação de professores publicadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2015.

2.1 Políticas curriculares: conceituações

Para compreender a política curricular para a formação de professores no Brasil faz-se necessário discutir a respeito de um dos pilares teóricos que sustenta este estudo: o conceito de política. Para isso, é preciso discorrer sobre o que é, afinal, política. Assim, recorre-se aos estudos de Ball (1994) que conceitua políticas como texto e como discurso. Nesse sentido, o autor afirma que a política deve ser compreendida

simultaneamente como texto e como discurso já que estas duas concepções estão implícitas uma na outra. Por meio da dimensão discursiva, Ball (Ibidem) destaca que as possibilidades de resposta a uma política só podem ser concebidas através da linguagem, dos conceitos e do vocabulário que o discurso torna disponível. Lopes e Macedo (2011a, p.248), nessa direção, afirmam que por meio da dimensão discursiva “Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto”, ou seja, conforme as autoras adicionam, “certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos” (ibidem). Nesse sentido, políticas são discursos na medida que se configuram como “práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo que se dão as lutas em torno dos significados” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.260). E são também, simultaneamente, textos na medida em que se constituem

[...] como representações codificadas de formas complexas (através de lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações públicas autorizadas) e decodificadas também de formas complexas (via interpretações dos atores e significados em relação a suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto²⁰) (BALL, 1994, p.16, tradução nossa).

Política como texto pode ser entendida como as decodificações da política realizadas pelos atores que a acessam com base nos documentos que a definem, os quais, por sua vez, se constituem como representações da política alcançadas através de codificações realizadas também de formas complexas, pelos atores que influenciam seu processo de elaboração. Ball (Ibidem) nos mostra, nessa perspectiva, que a política como texto compreende a codificação da política pelos seus idealizadores e a sua decodificação, feita pelos seus receptores. Tanto a codificação quanto a decodificação da política são realizadas através de processos complexos de interpretações e reinterpretações, os quais ocorrem através da influência, entre outros fatores, de lutas, compromissos, interesses e contextos. E dessa forma, as codificações representam um processo de construção de sentido e demarcação de interesses por parte dos legisladores e da sociedade, enquanto as decodificações se efetivam através da

²⁰ No idioma original: [...] as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors' interpretations and meaning in relation to their history, experiences, skills, resources and context).

pluralidade de leituras que o texto da política produz em contato com os atores que a recebem e - para usar o termo utilizado por Ball, Maguire e Braun (2016) - *atuam* sobre a política.

Os autores ressaltam que as atuações sobre a política se efetivam através de aspectos materiais, interpretativos e discursivos, os quais, em seu conjunto, são necessários para uma descrição das políticas e das práticas (Ibidem). Tais aspectos perpassam os movimentos de interpretação e tradução – que compõem o trabalho de atuação nas políticas -, e são esclarecidos a seguir.

Ball, Maguire e Braun (Ibidem) explicam que a interpretação se constitui como um fazer sentido da política que se dá a partir de uma leitura inicial. Portanto, é por meio do significado que o texto da política representa para os sujeitos que a acessam que eles decidem se é preciso fazer alguma coisa em relação a esse texto e se sim, o que é preciso fazer. Dessa forma, pode-se dizer que a interpretação é constituída através dos sentidos que os atores fazem dessa política quando a acessam, os quais se constituem de acordo com as suas possibilidades, vivências e recursos, enfim, de acordo com os aspectos que fazem parte do contexto no qual estão inseridos. E este contexto inclui, por exemplo, interesses, possibilidades e aceitação ou não da política. Assim, “a interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma ‘cadeia de gênero’ [grifo dos autores], um processo de explicação, esclarecimento, criação de uma agenda institucional” (BALL et al, 2016, p.69). Ball e colaboradoras (2016) com o auxílio de Fairclough (2003²¹) esclarecem que através dessa cadeia de gêneros (tais como reuniões, relatórios) ocorre um processo de filtragem da política. E em decorrência disso, determinados aspectos do texto da política serão mais valorizados, enquanto outros desconsiderados e outros ainda impostos pelo contexto em que a política é apresentada.

Com relação a esse processo de interpretação da política é interessante mencionar que os textos, inclusive os de política, podem ser, conforme Hawkes (2003) anuncia, *readerly* (prescritivos) ou *writerly* (escrevíveis), com mais ou menos espaço de interpretação e atuação dos atores que os encenam. Ball e Bowe (1992) com o apoio

²¹ FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London, Routledge, 2003.

de Hawkes (1977²²) observam que os textos considerados *writerly* são textos que permitem uma interpretação pró-ativa, crítica e autoconfiante, já nos textos caracterizados como *readerly*, a interpretação é mais reativa, passiva e inquestionável.

A partir desta tipificação dos textos, Mainardes (2006) com base nas reflexões de Hawkes (1977) observa que “um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”. (MAINARDES, 2006, p.50). Nessa linha de pensamento, um texto *writerly* apresenta lacunas que permitem que o leitor atue como produtor de sentidos, como “um intérprete criativo” (Ibidem). Já um texto *readerly*, como observa Mainardes, “limita a produção de sentidos pelo leitor” (Ibidem). É importante destacar que tanto os textos *writerly* quanto os *readerly* “são produtos de processos de política, um processo que interage com uma variedade de contextos interrelacionados ao decorrer do tempo²³” (BALL; BOWE, 1992, p.115, tradução nossa).

Outro aspecto relativo ao processo de atuação da política, que se dá em associação ao de interpretação é o processo de tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Ao passo que a interpretação está relacionada a um contato inicial com a política, a um fazer sentido do texto que é apresentado e ao processo de filtragem que a política opera ao entrar em contato com os atores que a recebem, o processo de tradução associa-se à política posta em prática. Por conta disso, é através da tradução que os textos da política são postos em ação. E é através desse “processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar estes textos em ação” (Ibidem, p.70), que se efetiva literalmente a atuação sobre a política que se dá por meio do uso de táticas que incluem, por exemplo, “conversas, reuniões, planos, eventos [e] caminhadas de aprendizagem” (Ibidem). A tradução também tem uma influência muito incisiva sobre os programas de formação continuada de professores e sobre os produtos pedagógicos, frutos de parcerias entre o setor público e privado.

Ball (1994, p.19, tradução nossa) esclarece que “políticas normalmente não dizem o que fazer; políticas criam circunstâncias com as quais uma gama de opções disponíveis

²² HAWKES, Terrence. **Structuralism and Semiotics**. London: Methuen, 1977.

²³ No idioma original: [...] are the products of a policy process, a process that interacts with a variety of interrelated contexts, over time.

em decidir o que fazer são estreitadas ou mudadas²⁴” É nesse espaço do texto no qual o sujeito pode atuar que vai ocorrer a possibilidade de interpretação e tradução da política. Nessa perspectiva, é importante a reflexão de Codd (1988)²⁵ trazida por Ball (1994). O autor observa que para cada texto há uma pluralidade de leitores que necessariamente produzem uma pluralidade de leituras. Em um outro momento, Ball (1993) observa que embora os autores de política se esforcem para assegurar o controle dos textos de política através dos meios que têm à sua disposição, eles não podem controlar o significado desses textos. Nesse sentido, há um esforço para efetivar este controle - que é atingido em determinado nível - mas em decorrência do fato de que o texto da política será lido, isso necessariamente incute a consequência de que este texto será interpretado e traduzido através de uma “pluralidade de leituras” (CODD, 1988 apud BALL, 1994).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.431), complementam esse raciocínio ao afirmarem que

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando como consequência, atribuição de significados e sentidos diversos a um mesmo termo.

Sob o mesmo ponto de vista, Lopes e Macedo (2011b) afirmam que embora autores disponham de mecanismos discursivos para controlar os sentidos de seus textos e delimitar leituras possíveis, esse controle será sempre parcial em decorrência da própria lógica da política e ainda do fato de se tratar de um texto, que como bem destacou Codd (1988) permite uma “pluralidade de leituras” (BALL, 1994).

Importante sublinhar que a pluralidade relativa às políticas também se dá no seu processo de elaboração, já que como Ball ressalta, textos de política geralmente são elaborados por uma pluralidade de atores, e, portanto, “raramente são produto de atores singulares ou processos singulares de produção²⁶” (BALL, 1993, p.11, tradução

²⁴ No idioma original: Policies do not normally tell you what do to; they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed.

²⁵ CODD, John A. The Construction and Deconstruction of educacional policy documents. **Journal of Educacional Policy**, v. 3, n. 5, p. 235-248, 1988.

²⁶ No idioma original: Policy texts are rarely the work of single authors or a single process of production.

nossa). Assim, o resultado plural da soma dos discursos destes vários atores e processos torna os textos de políticas não necessariamente claros, ou fechados, ou completos. No que diz respeito ao processo de construção da política é preciso considerar as várias vozes que ecoam e disputam espaço até que a política seja materializada no texto que a representa. Durante esse processo algumas vozes são silenciadas, ou pouco valorizadas, enquanto outras encontram espaço e, em decorrência disso, influenciam o texto final da política.

A partir do processo plural e complexo de produção de textos de política e das várias leituras que um texto pode ter, se constituem, respectivamente, espaços de atuação dos sujeitos no processo de construção e, posteriormente, de apropriação do texto da política. Assim, [...] textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

2.2 A política no contexto curricular

Para compreender a política curricular é preciso entender o que é política, conforme discorrido na seção anterior, e também compreender o conceito de currículo “enquanto uma construção política, um modo particular de organizar o poder e as influências nas práticas cotidianas da escola [...] (VARELA, 2013, p.56). A partir desse entendimento, Sacristán (1988²⁷, p.129-130) citado por Pacheco (2003, p.14), define política curricular como

[...] toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através de sua ação que outros agentes são moldados.

Nesse sentido, a política curricular, como uma “ação simbólica que representa uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares”

²⁷ SACRISTAN, José Gimeno. **El curriculum**: una reflexión sobre la practica. Madrid: Morata, 1988.

(ELMORE; SYKES, 1992²⁸, p.186 apud PACHECO, 2003, p.14) é composta por todas as leis e regulamentações que incidem na formulação e natureza do currículo que deve ser desenvolvido nos mais diversos âmbitos de escolarização. É assim, a matriz inicial para todos os demais processos de recontextualização pelos quais o currículo será submetido até chegar na sala de aula.

É importante destacar que todo o conjunto de leis e regulamentações que definem o texto da política curricular “traduzem concepções filosóficas, representações ideológicas e opções políticas” (VARELA, 2013, p.57). A política curricular, como uma política pública educacional que estabelece os contornos do currículo, apresenta-se como um projeto de sociedade, na medida em que incide sobre a formação de pessoas ao definir o que deve ser ensinado, o tempo e o espaço do ensino, quem ensina a quem, bem como a natureza e objetivos a serem alcançados no processo de escolarização.

E é esse projeto que vai ser discutido nos próximos parágrafos a partir da apresentação do que está disposto na LDB de 1996 em relação ao currículo de formação de professores e ainda nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional da Educação que desdobram, reforçam e acrescentam orientações em relação a forma como o currículo nos cursos de licenciatura no país deve ser constituído.

2.3 A política curricular de formação docente no Brasil: contexto e influências

Com o intuito de analisar criticamente a política curricular de formação de professores, discorre-se acerca dos principais documentos oficiais que constituem e influenciam esta política, além de efetuar-se um movimento para a sua contextualização, de forma a considerar o seu contexto macro de elaboração, levando em conta a teoria crítica do currículo.

2.3.1 LDB como ponto de partida para a consolidação da reforma educacional no Brasil

²⁸ ELMORE, Richard; SYKES, Gary. Curriculum policy. In: JACKSON, Philip W. (ed.). **Handbook of research of curriculum**. New York: MacMillan Publishing Company, 1992. p. 185-215.

A fim de traçar um panorama geral do contexto das políticas de formação de professores, as quais têm incidência direta na elaboração dos currículos de cursos de licenciatura, toma-se como ponto de partida a Lei nº9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB.

A LDB de 1996 altera a sua última versão, promulgada em 1971. Assim, a lei anterior vigorou por 25 anos, até que uma nova visão dos rumos da educação do país fosse materializada. Toma-se como ponto de partida, assim, esse marco da consolidação legal²⁹ da reforma do sistema educacional brasileiro.

Esta consolidação legal foi o resultado de disputas em torno de projetos e concepções de diferentes grupos de atores que participaram do processo de elaboração da LDB de 1996. Para ilustrar esse fato, faz-se necessário lembrar que os anteprojetos da referida lei tiveram um longo período de tramitação no Congresso Nacional, o qual teve início em 1988 e só se consolidou em 1996, quando a LDB foi finalmente aprovada (BRZEZINSKI, 2010). Cunha (2014, p. 143) acrescenta que este longo caminho se deve a existência de duas concepções de projeto: “um, oriundo da Câmara dos Deputados e outro – distinto e rival – do Senado”.

Percorre-se agora, brevemente, as etapas que constituíram o processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional. Conforme Otranto (1996) aponta, no ano de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) apresenta à Câmara dos Deputados um projeto de Lei (Projeto 1258/88) o qual refletia as discussões de entidades representativas do setor educacional³⁰. A esse respeito, Cunha (2014), observa que o projeto de Octavio Elísio teve como base o texto *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa*³¹ escrito por Dermeval Saviani, o qual foi divulgado e debatido em abril de 1988 na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e em agosto do mesmo ano na V Conferência Brasileira de Educação. Com relação a essa publicação, Saviani (2011, p. 44) comenta

²⁹ O fato pelo qual utiliza-se a expressão consolidação legal da reforma, diz respeito a consciência de que somente o texto da lei não tem o poder de alterar a realidade educacional, mas sim de orientar sua direção.

³⁰ Neto (2010) destaca que o referido projeto foi apresentado dois meses após a promulgação da Constituição de 1988, “que determina em seu art. 22, alínea XXIV, competir, exclusivamente à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”.

³¹ O texto de Saviani, intitulado ‘Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa’, foi publicado na revista ANDE (São Paulo), n. 13, 1988” (CUNHA, 2014, p. 144). O texto foi concluído em fevereiro de 1988 e publicado no mês de julho no mesmo ano (SAVIANI, 2011).

que o texto esclarece “o significado de uma lei de Diretrizes e Bases, apresenta a justificativa da proposta apresentada e termina com uma proposta de texto para a nova LDB”.

Com relação aos dois projetos em disputa que marcaram o caminho de elaboração da LDB de 1996, Saviani (2011) aponta as concepções inerentes a cada um. O autor observa que o projeto inicial de Octávio Elísio estava marcado por uma concepção socialista, que ao longo da tramitação na Comissão de Educação imprimiu ao texto aprovado “o caráter de uma concepção social-democrata” (SAVIANI, 2011, p. 221). No entanto, através do retorno do projeto à Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1993, após o impeachment do então presidente Fernando Collor e o início da gestão de Itamar Franco, o projeto passou por uma redefinição desencadeada pela inserção de emendas oriundas do relatório elaborado pela nova relatora do projeto, deputada Ângela Amim (Ibidem). A respeito das emendas incorporadas por Amin, Saviani (2011) comenta que estas “correspondiam aos interesses dos grupos privados” (Ibidem, p, 221). Em suas palavras “o projeto aprovado pela Câmara de Deputados é, com poucas alterações, o texto resultante do relatório de Ângela Amim” (Ibidem, p.222). Este projeto, como observa o autor atenua o caráter progressista do projeto original através da “incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB” (Ibidem).

O projeto rival de LDB, apresentado pelo Senado em maio 1992, durante tramitação do projeto na Câmara, foi elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, juntamente com alguns de seus assessores e também assessores do Ministério da Educação (NETO, 2010). O projeto teve apoio ainda, como observa Neto (Ibidem), dos Senadores Marco Maciel e Maurício Corrêa. É importante destacar que a elaboração desse projeto, como Saviani (2011) observa, foi totalmente de encontro ao processo regular de tramitação de projetos no Congresso, que nas palavras do autor provocou “uma quebra do bom senso na relação entre as duas casas do Congresso” (Ibidem, p. 222). A este respeito, Brzezinski (2010, p. 192) acrescenta que “tal ato anulou a condição do Senado de ‘casa’ revisora, transformando-o em ‘casa’ receptora para o assunto LDB”. Acerca do desfecho do processo de tramitação da LDB, Brzezinski (2010, p. 192), tece o seguinte comentário:

O anteprojeto de LDB da Câmara dos Deputados recebeu o número PLC nº 101/1993 no Senado e seu relator na Comissão de Educação foi Cid Sabóia, porém, como dito, por imposição regimental, o anteprojeto de lei de Darcy Ribeiro transformou-se em referência para o relator elaborar seu substitutivo e não o anteprojeto (Substitutivo Ângela Amin) encaminhado pela Câmara.

Como pode-se perceber ao longo do processo de construção e tramitação da LDB estiveram em disputa dois projetos: o da sociedade civil e o do governo. A sociedade civil teve sua participação logo no início do processo de tramitação da LDB, já que o projeto inicial de Lei, apresentado em 1988 pelo deputado Octávio Elísio, refletia as discussões das entidades representativas do setor educacional, o que lhe imprimia um caráter democrático que levava em consideração a visão de uma ampla porção da sociedade em relação a elaboração das diretrizes nacionais para a educação no país. No entanto, no decorrer do longo processo de tramitação da LDB, essa participação da sociedade foi sendo atenuada a partir das várias mudanças sofridas no texto inicial.

Assim, ao final desse embate predominou o projeto do governo, que tem em sua base a promoção de uma política neoliberal, fortemente sintonizada às orientações dos organismos internacionais. Maués (2009, p. 477), nesse sentido, acrescenta que

o interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano” [grifo da autora] que possa servir sobretudo aos interesses do mercado.

Essa lógica, conforme refletem Shiroma e Evangelista (2014a), é operada por uma perspectiva hegemônica, através da qual se concretiza um deslocamento ideológico em que se atribui à educação a origem das crises econômicas e dos problemas sociais. As autoras complementam que esta racionalização “induz à crença de que é no terreno escolar que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto nele que encontrariam solução” (Ibidem, p.13). A passagem a seguir, sintetiza a questão:

A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! [grifo das autoras]. A solução apresentada é simples: preparar adequadamente

o professor + reestruturar a escola + qualificar mão de obra = desenvolvimento nacional! [grifo das autoras] (ibidem).

Nesse cenário de reducionismo dos propósitos da educação, que está envolto em uma lógica capitalista neoliberal, Silva (2002) contribui com uma importante reflexão. Para o autor, uma das operações centrais do pensamento neoliberal, especialmente no que diz respeito ao campo da educação, consiste na transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas “de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. (Ibidem, p.18). Encarar a educação como uma questão técnica é uma forma de desconsiderar o processo social; político e cognitivo que a permeia ao equipará-la à lógica de mercado. Nessa perspectiva, o que importa são os resultados; os números positivos, desconsiderando-se a qualidade socialmente referenciada.

Nesse contexto, Dourado (2001, p. 50) observa que na década de 1990, na área educacional, “vivencia-se em toda a América Latina mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior”. O autor complementa que, nesse período, o Brasil

intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação dos organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)” (Ibidem).

É importante acrescentar que embora a LDB de 1996 tenha sofrido diversas alterações desde a sua publicação; sua essência se mantém e a referida Lei é no Brasil um marco que respalda documentos e políticas desenvolvidas no país posteriormente. Essa política, fortemente marcada pelos embates e forças do mercado, é disseminada nos documentos oficiais pós-LDB voltados à formação de professores, os quais são apresentados e discutidos a seguir.

2.3.2 Documentos Oficiais voltados à formação de Professores: uma visão geral sobre a política curricular

A LDB de 1996 em seu art. 53 (inciso 2º) anuncia como uma das atribuições das universidades a tarefa de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Dessa forma, conforme Junqueira e Manquire (2015, p. 627) sublinham “a ideia de deliberar sobre diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi regulamentada com a aprovação da LDBEN de 1996”.

Os documentos que norteiam o caminho para a construção dos currículos nos cursos de graduação no país datam do ano de 1997. Tratam-se do Edital nº 4 lançado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu em 10 de dezembro e do Parecer CNE/CES nº 776/1997 de 3 de dezembro. Através do Edital nº 4, o MEC estabelece o modelo das propostas de diretrizes curriculares e “convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores³²” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997a, p.1). No Parecer 776, por sua vez, são apresentadas orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Dessa forma, o referido Parecer indica o que deve ser considerado para a formulação/atualização dos PPCs dos cursos de graduação:

[...] as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 1997a, p. 2).

³² Conforme indicado no Parecer 583/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), cujo assunto é orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o Edital nº4 do MEC recebeu cerca de 1200 propostas, as quais foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas.

O Parecer, conforme apontam Lemos et al (2012), apresenta severas críticas aos currículos mínimos para justificar a demanda pela reformulação dos cursos de graduação. Nesse sentido, no documento é postulado que “o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997a, p. 2).

Outro documento que versa sobre a elaboração das diretrizes curriculares, que assim como os acima citados, orienta o caminho para a construção dos currículos nos cursos de graduação no país é o Parecer CNE/CES nº 583 de 4 de abril de 2001. No referido documento, é indicado que as diretrizes devem contemplar:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado. b- Competência/habilidades/attitudes. c- Habilitações e ênfases. d- Conteúdos curriculares. e- Organização do curso. 3 f- Estágios e Atividades Complementares. g- Acompanhamento e Avaliação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p.2/3).

O processo de regulamentação legal sobre as Diretrizes Curriculares prossegue com o lançamento do Parecer CNE/CES nº 9/2001 que define uma proposta para a elaboração das “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 1). Este documento, conforme indicado no seu texto, se constitui como uma proposta que inclui “a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nesta formação [de professores], além de sugestões para a avaliação das mudanças” (Ibidem, p. 6-7).

De uma forma geral, o Parecer nº 9/2001 apresenta um diagnóstico da situação da Educação Básica, apontando aspectos da LDB que organizam a estruturação do sistema de ensino brasileiro. Com relação ao diagnóstico, cabe destacar que uma das dificuldades encontradas para alcançar o objetivo de melhoria da educação básica diz respeito ao

preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente (Ibidem, p. 4).

O documento ainda identifica as competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional que devem fazer parte da formação dos professores, além de indicar “critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente” (Ibidem, p. 52). O Parecer é finalizado com a apresentação de uma minuta de Resolução a fim de instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena. Este projeto é efetivado pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Importante destacar que o lançamento do Parecer CNE/CP 27/2001³³ dá nova redação às orientações postas no Parecer CNE/CP 9/2001 relacionadas aos estágios curriculares supervisionados. Nesse sentido, as mudanças impostas dizem respeito ao período de início do estágio curricular supervisionado e a sua duração. No Parecer CNE/CP 9/2001 é indicado que os estágios devem ocorrer ao longo de todo o curso de formação, já no Parecer CNE/CP 27/2001 essa indicação passa a ser de que os estágios devem ocorrer durante o curso de formação a partir do início da segunda metade do curso.

Conforme anunciado no Parecer 9/2001, em seu art. 12 “os cursos de formação de professores em nível superior terão sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre a sua carga horária” (Ibidem, p. 66). Assim, em agosto de 2001 é lançado o Parecer CNE/CP nº21/2001 que versa sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. O referido parecer é alterado através da publicação do Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro, que “dá nova redação ao parecer 21/2001, que estabelece a duração da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena” (CONSELHO NACIONAL DE

³³ Conforme consta no Parecer: “dá nova redação ao item 3.3, alínea c, do parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002b, p. 1).

EDUCAÇÃO, 2002c, p. 1). A razão da elaboração de um novo parecer é anunciada em sua versão mais atual: o parecer anterior apresentava contradições no que dizia respeito ao conjunto de disposições que regem a formação docente.

De uma forma geral, ao efetuar a leitura das duas versões dos documentos – Pareceres CNE/CP 21 e 28/2001, nota-se algumas inserções textuais no mais atual. Dentre as que mais se destacam estão as inserções relacionadas ao conceito de prática como componente curricular.

Nesse sentido, essa concepção é definida e a importância do seu espaço no currículo ressaltada. Com relação a sua definição é destacado no Parecer CNE/CP 28/2001 que a prática como componente curricular é “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c, p. 9) e “ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos do sistema” (Ibidem). O excerto a seguir mostra a importância desta prática no currículo:

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (Ibidem).

Outro acréscimo feito no texto do Parecer nº 28/2001 em relação ao Parecer 21/2001 está posto no projeto de resolução apresentado ao seu final. Este acréscimo diz respeito à possibilidade dada aos alunos que exercem atividade regular na educação básica de terem uma redução de até 200h de carga horária durante seu estágio curricular supervisionado. Com relação à carga horária dos cursos de formação de professores, ambos os pareceres estipulam o mesmo tempo necessário para a integralização de um curso de licenciatura. Assim, conforme resumem Andrade e Resende (2010, p. 241-242), de acordo com estes documentos

[...] a integralização deveria ser efetivada mediante o cumprimento de, no mínimo, 2.800 horas. Nesse total se incluem 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso; e 1.800 horas para conteúdos curriculares de

atividades acadêmicas científico-culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Importante destacar que os pareceres em questão regulamentam um aumento na carga horária dos cursos de licenciatura. É ressaltado nos documentos que o Parecer anterior, nº 895 de 9/12/71, propunha uma duração de 2500h para as licenciaturas plenas. E ainda que na Resolução CFE 1/72 fixava uma duração variável entre 2200 e 2500h para as diferentes licenciaturas. Com relação a esse aumento de carga horária, vale sublinhar que a prática como componente curricular, através desses pareceres, passa a ter um acréscimo de 1/3 na sua carga horária, que passa de 300 para 400h.

Em 2002, com base no parecer CNE/CP 9/2001 e Parecer CNE/CP 27/2001, é aprovada a Resolução CNE/CP1/2002 que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d, p. 1). A referida Resolução, conforme postula, se constitui em

um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Ibidem).

Em relação aos princípios anunciados na Resolução CNE/CP 1/2002 para a organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino em âmbito nacional, merecem destaque aqueles que são estabelecidos como os norteadores para o preparo dos professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Esses princípios estão postos nos incisos do art. 3º, e devem considerar:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]
III - a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d).

Um dos princípios apresentados na referida Resolução que merece destaque diz respeito àquele que deverá ser o orientador da aprendizagem. A este respeito, é anunciado no parágrafo único do art.5º do documento que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, o qual “aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Ibidem).

Ainda se faz necessário destacar as competências que devem ser consideradas na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes, as quais são elencadas nos incisos do art. 6º da Resolução CNE/CP 1/2002:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d).

Conforme o excerto acima destacado, se observa o direcionamento da formulação das diretrizes curriculares de formação de professores para a elaboração de currículos que visem à construção de um sujeito voltado para as questões de cunho *prático* da docência. Com essa afirmação não se desvaloriza a importância do aspecto prático da docência. No entanto, questiona-se a prioridade dada na política de formação de professores para essa direção. Isso porque, esse enfoque de cunho prático anunciado na política acarreta na diminuição do espaço no currículo destinado a uma formação ampla do sujeito que promova o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo.

Indo de encontro a essa perspectiva formativa, a política aponta para a formação de um professor apto a resolver situações-problema e que ainda deva ser o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Isso revela, conforme Sousa e Lage (2011, p. 3) destacam “a expressão concreta de um ‘novo’ perfil [grifo dos autores], que se desenha para a formação de professores para a educação básica, coerente ao atendimento das demandas do mercado”.

Nos anos de 2004 e 2005 foram publicados pareceres e resoluções que se remeteram à Resolução CNE/CP1/2002. Assim, a fim de visualizar os desdobramentos da publicação da referida Resolução, apresentam-se estes documentos e discorre-se acerca de cada um deles. Tratam-se dos seguintes dispositivos legais: (I) Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004 que se configura como uma consulta acerca do Artigo 11 da Resolução 1/2002 que versa sobre eixos curriculares que devem nortear os critérios de organização da matriz curricular e a alocação de tempos e espaços curriculares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005b); (II) Resolução CNE/CP nº2, de 27 de agosto de 2004, que com base no Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho de 2004, adia o prazo de 2 anos para que os cursos de formação de professores para a educação básica se adaptem ao disposto na Resolução 1/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a); (III) Parecer CNE/CES nº15, de 2 de fevereiro de 2005 que se configura como uma solicitação de esclarecimento acerca da Resolução CNE/CP 1/2002 e também da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005d); (IV) Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que com base no Parecer CNE/CP nº4, de 13 de setembro de 2005 determina a inserção de novo parágrafo na Resolução 1/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005c) .

Passa-se, então, a discorrer sobre esses documentos. O Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004 traz uma consulta em relação à interpretação que deve ser dada ao parágrafo único referente ao art. 11 da Resolução CNE CP nº 1/2002. A fim de discorrer sobre a referida consulta, transcreve-se o trecho do documento em questão:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005a, p.1).

Com base nesse excerto, através do Parecer CNE/CES nº197/2004, busca-se esclarecer a interpretação que deve ser dada à expressão “tempo dedicado às dimensões pedagógicas” (Ibidem, p. 1). Nesse sentido, a consulta é baseada em interpretações variadas em relação ao entendimento aludido ao termo. Dentre as

interpretações, citam-se aquelas que associam o tempo dedicado às dimensões pedagógicas às 1800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e também aquelas que associam este tempo às 2800h mínimas que abrangem a carga horária total do curso e também interpretações que associam este tempo às 400h de prática e às 400h de estágio que compõe a quinta parte da carga horária total, conforme o parágrafo único em análise faz alusão. (Ibidem).

Após apresentar essas possíveis interpretações, solicita-se confirmação em relação à interpretação de que nas licenciaturas que não estão associadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, nas demais licenciaturas, a dimensão pedagógica inclui conteúdos de Didática, Psicologia da Educação, Legislação Educacional e outros componentes curriculares afins. Nessa perspectiva, a carga horária de formação nestes componentes curriculares contabilizaria a carga horária de formação relativa ao tempo dedicado a dimensões pedagógicas o que corresponde, assim, à quinta parte da carga horária exigida no que é disposto no art. 11 da Resolução 1/2002. Ainda nessa linha, afirma-se que com base nos arts. 3^a, 4^a e 5^a da Resolução 1/2002, a formação de competências supõe o domínio de conteúdos afins os quais devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas (Ibidem, p.2). Desse modo, com base na apresentação deste raciocínio e na materialidade dos artigos citados acima, solicita-se a confirmação da interpretação de que

tudo, portanto, que se vincule a formação de competência pedagógica e seus fundamentos teóricos, excetuando-se a prática de ensino e estágio supervisionado, pode ser considerado parte integrante da carga horária mínima de 1/5 da carga horária total do Curso de Licenciatura a ser dedicado à dimensão pedagógica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005b, p. 2).

Essa interpretação, de acordo com o voto do relator do Parecer nº 197 de 2004, está correta. Assim, os cursos de licenciatura deverão dedicar no mínimo 1/5 de sua carga horária total à dimensão pedagógica de acordo com o esclarecimento indicado no referido Parecer.

Outros dois documentos que se relacionam ao disposto na Resolução 1/2002 são o Parecer CNE/CP nº 4 de 2004 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 27 de agosto de 2004. A partir do referido Parecer, a Resolução 2/2004 adia em 2 anos a data prevista

para a validação da Resolução 1/2002. Assim, esses documentos determinam que o disposto na Resolução 1/2002 deverá entrar em vigor no ano de 2006, e não mais em 2004 conforme previsto anteriormente (CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO, 2005a).

No que diz respeito especificamente à Resolução 1/2002, o Parecer CNE/CES nº 15/2005, elaborado em resposta à consulta realizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, questiona o prazo que as universidades têm para se adaptar a referida Resolução. Em resposta ao questionamento, o Conselho Nacional de Educação esclarece que prazo para o atendimento às normas estabelecidas na Resolução 1/2002 foi ampliado para o ano de 2006 com base no Parecer CNE CP 4/2004 que originou a Resolução CNE CP 2/2004.

O Parecer CNE/CP nº 4 de 2005, que determina a inserção de novo parágrafo na Resolução 1/2002, abre uma alternativa às universidades para decidir se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores serão aplicadas ou não aos alunos dos cursos matriculados em licenciaturas ainda sobre o regime dos currículos mínimos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005b). Assim, o Parecer, dá origem à Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005 que inclui um novo artigo na Resolução 1/2002 que indica esta flexibilidade.

No ano de 2002, com base no Parecer nº 28/2001, é aprovada a Resolução CNE/CP/2 de 19 de fevereiro de 2002 que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, de nível superior” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002f). Assim, se institui que os cursos de licenciatura terão no mínimo 2800h, que deverão ser integralizadas em no mínimo 3 anos letivos, e divididas entre atividades de prática como componente curricular (400h), horas de estágio curricular supervisionado (400h), horas de aulas nos componentes curriculares (1800h) e atividades acadêmico-científico-culturais (200h) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002f). É indicado também, nessa Resolução, que os alunos que já atuam na Educação Básica poderão ter uma redução de até 200h no estágio curricular supervisionado. (Ibidem).

Nos anos de 2005, 2006 e 2007 são lançados documentos que remetem à Resolução CNE/CP nº 2/2002, os quais são listados a seguir: (I) Parecer CNE/CES nº

15, de 2 de fevereiro de 2005 que solicita esclarecimentos tanto sobre a Resolução CNE/CP 1/2002 (já apresentados anteriormente) quanto sobre a Resolução CNE/CP nº2/2002; (II) Parecer CNE/CES nº5, de 4 de abril de 2006 que propõe normas referentes à Formação de professores para a Educação Básica e propõe em seu projeto de Resolução a revogação da Resolução 2/2002; (III) Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007 que dispõe sobre a “reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação básica e Educação profissional no nível da Educação Básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007b, p.1) e também indica em seu projeto de Resolução a revogação da Resolução 2/2002.

Passa-se, então, a discorrer sobre esses documentos. O Parecer CNE/CES nº15/2005 corresponde a uma solicitação de esclarecimento feita pela Universidade Federal do Sudoeste da Bahia em relação às Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. Nesse Parecer, é questionado, em relação à Resolução 2/2002, a distinção entre os termos prática como componente curricular e prática de ensino. Assim, o termo *prática como componente curricular* é definido no Parecer CNE/CES nº15/2005 como “o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005c, p.3). Dessa forma, conforme é complementado no texto do referido Parecer

[...] as atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (Ibidem).

As atividades caracterizadas como prática de ensino, por sua vez, conforme ressaltado no referido Parecer, são menos abrangentes que as atividades caracterizadas como prática como componente curricular e não são claramente detalhadas no Parecer CNE/CES nº15/2005. O conceito de prática de ensino é um termo que gerou muitas dúvidas ao ser trazido na LDB de 1996 em seu art. 65. No referido artigo é determinado que “a formação docente, exceto para a educação

superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. No Parecer 774/97, o termo é definido como “as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997b, p.2). No Parecer 83/2007, o termo é associado ao estágio curricular supervisionado, já que é afirmado no documento em questão que as 300h dedicadas ao estágio curricular supervisionado propostas no Parecer CNE/CP nº 5/2006 “está de acordo com o art.65 da LDB, que estabelece que a formação do docente, exceto para a formação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007a, p.3).

O Parecer CNE/CES nº5, de 4 de abril de 2006, por sua vez, propõe princípios gerais sobre a Formação de Professores na Educação Básica e versa sobre a formação de professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental além de cursos de licenciatura destinados para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação profissional de nível médio (CONSELHO NACIONAL DA EDUCACAO, 2006b). Destacam-se as disposições do Parecer em relação às normas indicadas para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas suas modalidades, já que esta etapa da Educação Básica se constitui como àquela a que o PPC foco deste estudo se destina. Com relação aos cursos de licenciatura voltados a formação de professores da referida etapa, é indicada uma mudança na carga horária em relação àquela estabelecida na Resolução CNE/CP 2/2002. Assim, o referido Parecer indica que a carga horária dos cursos de licenciatura deverá ter “no mínimo 2800h de efetivo trabalho, das quais 300h serão dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo 2500h, às demais atividades formativas (Ibidem, p.7). A partir desta nova intenção de mudança da normativa, há uma redução em 100h da carga horária destinada ao estágio supervisionado, embora se mantenha carga horária mínima dos cursos de licenciatura. E não é estabelecida, no entanto, uma carga horária mínima para as atividades de prática como componente curricular e atividades acadêmico- científico-culturais. Como não há uma Resolução originada do referido parecer estas normas não se efetivaram, de fato.

Outro movimento realizado no sentido de revogar a Resolução 2/2002 ocorre através da publicação do Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007 que propõe uma reorganização da carga horária relacionada aos cursos de formação de professores. Assim, esse Parecer reforça o disposto no Parecer CNE/CES nº5, de 4 de abril de 2006 em relação à carga horária para os cursos de licenciatura, estabelecendo que

[...] os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, [...] devem ter, no mínimo, 2800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo pelo menos 300h de estágio supervisionado e pelos menos 2500h dedicadas às demais atividades formativas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007b, p.1-2).

Nota-se que a proposta de mudança na organização da carga horária dos cursos de graduação elimina o detalhamento das subdivisões da carga horária para os cursos de licenciatura conforme indicado na Resolução 2/2002, que de acordo com o Conselho Nacional de Educação, através do disposto no Parecer nº 83/2007, é uma forma que induz “o uso de receitas padronizadas para o mero cumprimento da prescrição” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007a, p. 3). No entanto, não foi lançada, até o momento, a resolução com base no Parecer nº 9/2007, o que o torna, por enquanto, apenas um indício de mudança na legislação, mas não uma mudança, de fato.

Outros documentos voltados ao currículo da formação de professores merecem destaque. Citam-se, assim, estes dispositivos, sobre os quais se discorrerá mais detalhadamente a seguir, são eles: o Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004 que consiste em uma consulta realizada pela Universidade Estadual do Vale do Aracá em relação a reformulação curricular dos cursos de graduação e o Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008 que originou a Resolução CNE/CP nº1, de 11 de fevereiro de 2009 que

Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC, em regime de

colaboração com os sistemas de ensino, e realizado por instituições públicas de Educação Superior. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p.1).

Passa-se, então, a discorrer mais detalhadamente sobre cada um desses documentos. O Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004, a partir de esclarecimento solicitado pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, elenca os seguintes tópicos de consulta:

a) Temporalidade para os procedimentos de implantação das Reformulações Curriculares, pós apresentação das DCNs; b) computação da carga horária nas disciplinas (mudança de hora/aula e créditos em hora-relógio sem créditos); c) estágios curriculares e Lei nacional de Estágio; e, d) formação pedagógica em cursos de licenciatura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a, p.1)

Com relação ao tópico *a*, o Conselho Nacional de Educação esclarece que não foram fixados prazos para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Ressalta, no entanto, que foi estabelecido prazo somente para as diretrizes relacionadas à Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, a partir da publicação da Resolução CNE/CP 1/2002, que estabeleceu um prazo inicial para esta implementação até o ano de 2004. Esse prazo foi adiado através do Parecer CNE/CP nº 4/2004 para o ano letivo de 2006. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004d). Em relação aos demais cursos de graduação, que não abrangem as licenciaturas, é esclarecido no referido documento que de acordo com o Parecer CNE/CES 210/2004 “que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais mais recentemente emitidas pelo CNE” (Ibidem), o prazo estabelecido para a implementação das referidas diretrizes pelas instituições de educação superior é o ano de 2006. (Ibidem)

Com relação ao tópico *b* (computação da carga horária nas disciplinas) é expresso que este tempo deve ser contado através da unidade de medida da hora relógio, já que não há definição na LDB a respeito do que seria uma hora-aula. Em resposta ao tópico *c* (estágios curriculares e Lei nacional do estágio) são citadas as seguintes normativas: Lei 8.859/94, a medida provisória 2.164-41/2001, regulamentada pelo Decreto 87.497/82 e modificada pelo decreto 2.080/96, as quais normatizam o

estágio no País e contém todas as prerrogativas e regulamentações relativas ao estágio. E finalmente, em relação ao item c (formação pedagógica em cursos de licenciatura) é indicado que para esta questão deve ser observado o parágrafo único do artigo 11 da Resolução CNE/CP 1/2002.

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a)

Ainda em relação ao tópico relativo à formação pedagógica em cursos de licenciatura, é mencionado no Parecer CNE/CES nº 228/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a), que essa questão também foi levantada no Parecer CNE/CES nº 197/2004 que

[...] afirma que todos os componentes curriculares que se vinculem à formação de competência pedagógica e seus fundamentos teóricos, excetuando-se a prática de ensino e estágio, pode ser considerado parte da carga horária mínima de 1/5 da carga horária total do Curso de Licenciatura a ser dedicado à dimensão pedagógica (Ibidem, p. 3)

E é dessa forma, então, que o texto do Parecer CNE/CES 228/2004 contempla as questões relativas aos tópicos de consulta levantados pela Universidade Estadual do vale do Acaraú.

Em 2008, é lançado o Parecer CNE/CP nº 8 que versa sobre as “diretrizes operacionais para a implementação do Programa Emergencial de Segunda licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p. 1). É prevista a coordenação do programa pelo MEC, realizado pelas instituições públicas de ensino superior, em regime de colaboração com os sistemas de ensino. (Ibidem). O programa tem como intuito oferecer formação inicial para professores que já atuam na Educação Básica, mas em uma área diferente de sua formação inicial. O Parecer indica que “o processo de formação de professores para a segunda licenciatura deve integrar as políticas atuais para a formação docente” (Ibidem, p.2). Como uma das peculiaridades do programa, é sublinhado que “deve ser

valorizada a formação graduada prévia dos egressos destes cursos e a sua experiência anterior e concomitante do magistério” (Ibidem, p.4). Assim,

[...] a ênfase dos cursos desse programa deverá recair sobre os conhecimentos e habilidades específicos da docência na área de atuação do professor e sobre a educação escolar, como metodologias de ensino, didática, uso das tecnologias de informação e comunicação na escola e as relações entre educação e sociedade (Ibidem, p.5).

A carga horária dos cursos referente ao Programa Emergencial de Segunda Licenciatura atende ao disposto nos Arts. 61 e 65 da LDB/1996, em especial, conforme indicado no Parecer, no que se refere ao aproveitamento de estudos. Dessa forma, “a carga horária mínima para os cursos de segunda licenciatura pode variar de 800 a 1200h, dependendo da comparação entre formação inicial e nova licenciatura” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a, p.6).

Nesse sentido,

a definição da carga horária deve respeitar o seguinte princípio: quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária poderá ter o mínimo de 800h; quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente do curso de origem, a carga horária deverá respeitar um mínimo de 1200h, não sendo recomendável ultrapassar o teto de 1400h (Ibidem, p.5).

Seguindo o disposto na Resolução nº 2/2002, elaborada a partir do Parecer nº 28/2002, consta no Parecer CNE/CP nº 8/2008 que os alunos integrantes dos cursos de segunda licenciatura poderão ter a carga horária de seu estágio curricular supervisionado reduzida em até 200h horas, já que exercem atividade docente regular na educação básica.

Na Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que se efetivou a partir do Parecer CNE/CP nº 8/2008, consta em seu art. 2º que o programa emergencial de segunda licenciatura se destina àqueles professores que já atuam há mais de três anos na educação básica em uma área distinta da sua formação inicial. Em relação ao currículo praticado nos cursos é indicado, no artigo 4ª da Resolução, que a organização curricular do Programa deve articular dimensões relativas a formação pedagógica e a

formação pedagógica específica nos conteúdos da área ou disciplina referente à segunda licenciatura.

Outro documento que se constitui como parte do escopo de análise desse estudo é o Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de junho de 2009, o qual traz uma “consulta sobre o conceito da figura de ‘formadores por treinamento em serviço’ constante do parágrafo 4º do art. 87 da LDB” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p.1). É ressaltado no documento que, conforme consta na LDB, a formação de professores para a atuação na rede básica deve ser feita em nível superior em licenciatura plena, embora, admita-se, como uma concessão do legislador, a formação em nível médio, modalidade normal. Nesse sentido, é sublinhado no Parecer 8/2009 que a formação desejável é a em nível superior, embora haja a possibilidade de uma formação mínima (não desejável) em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. É destacado, nessa direção, a importância de “ampliação do nível de formação dos professores” (Ibidem, p.4).

A partir dessa contextualização, é esclarecido que a formação em serviço do professor conforme parágrafo IV da LDB que indica que “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996) se refere a

cursos desenvolvidos simultaneamente à jornada de trabalho do docente, procurando o contínuo aperfeiçoamento de sua prática, muitas vezes com formato próprio, que atenderam milhares de docentes e para os quais houve a devida autorização do CNE e/ou do MEC. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p.6).

É esclarecido, dessa forma, que a formação em serviço, insere-se em um contexto de aperfeiçoamento dos docentes que já estão em exercício, na forma de formação continuada ou até mesmo inicial. Nessa direção, é ressaltado que é previsto no Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica “uma série de cursos de formação em serviço para que docentes em exercício nas redes públicas de ensino iniciem sua graduação e até uma segunda licenciatura” (Ibidem, p.6).

Os pareceres e resoluções do CNE apresentados nessa seção, em associação às leis voltadas para esta mesma temática, constituem a política curricular de formação

de professores no país. A seguir, foca-se os esforços na apresentação daqueles documentos voltados, de modo específico, para os cursos de formação de professores em Letras.

2.4 A política curricular de formação de professores: Licenciaturas em Letras no contexto nacional

O discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores é recontextualizado em vários documentos a partir dos anos 2000, quando começam a ser aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Letras se inicia no país com o lançamento do Parecer CNE/CES nº 492/2001, o qual anuncia as “diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p. 1).

Faz-se necessário destacar o fato de ser valorizado no texto do Parecer 492/2001 o desenvolvimento de estruturas flexíveis para os cursos de graduação em Letras. A este respeito, são elencados os aspectos que devem constituir a natureza desses cursos. Dentre eles, pode-se destacar que os cursos devem dar “prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (Ibidem, p. 29) e também devem “criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” (Ibidem).

Nesse documento são elencadas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a formação dos discentes nos cursos de Letras no país:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p.30).

De uma forma geral, o Parecer postula que o profissional formado na área de Letras deve ser capaz de “lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (Ibidem). Outra capacidade que o profissional de Letras deve desenvolver diz respeito a capacidade “de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (Ibidem).

Ainda no ano de 2001 é lançado o Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 que retifica o Parecer nº 492/2001. O motivo da retificação se baseou no fato de que o primeiro parecer lançado com as diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia não apresentava uma minuta de projeto de resolução ao seu final. Dessa forma, o Parecer nº 1.363/2001 formula o projeto de resolução específico para determinar as diretrizes curriculares para cada um destes cursos de graduação.

Assim, o projeto de resolução apresentado no Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 se configura no texto da Resolução CNE/CES nº 18/2002 que “estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002e, p. 1). Através desse documento, são definidas orientações norteadoras para a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Letras no país (COSTA, 2014), os quais devem contemplar, de acordo com o disposto nas alíneas de seu art.2º:

- a) O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) As competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;

- c) Os conteúdos caracterizados básicos e os conteúdos caracterizados de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) Estruturação do curso;
- e) As formas de avaliação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002e)

Os documentos gerais que norteiam a política curricular para os cursos de licenciatura em Letras apresentados nos parágrafos anteriores não abrangem detalhes relativos a contextos específicos de cada um destes cursos. Nesse sentido, a partir de consultas feitas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Sorocaba, Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul, e Faculdade Campo Limpo Paulista foram elaborados, respectivamente, os Pareceres (I) CNE/CES nº 223 de 2006, CNE/CES nº83/2007, (II) CNE/CP nº 5 de 2009 e (III) CNE/CES nº 262/2009, os quais esclarecem questões relativas aos cursos de Letras no país.

O Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006, consiste em uma consulta formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em relação “à implementação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação diante da extinção dos currículos mínimos” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p.1). O Parecer esclarece dúvidas em relação à continuidade das habilitações nos cursos de Administração e Letras. Como voto do relator é afirmado que “não cabe e não se aplica às Diretrizes Curriculares de Administração e Letras a utilização do conceito de “habilitação” [grifo do autor] na nova configuração dos referidos cursos” (Ibidem, p.3).

O Parecer CNE/CES nº 83/2007, elaborado a partir de consulta feita pela Universidade de Sorocaba, está voltado ao esclarecimento da possibilidade de se estruturar um curso de Letras, com duas habilitações, que totalize um período de três anos integralizados em uma carga horária de 2800h.

Primeiramente, é ressaltado o disposto no Parecer nº 223 de 2006, em relação a impossibilidade da existência de habilitações nos cursos de Letras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006a). No entanto, a partir da apresentação de excertos do disposto no Parecer CNE/CES nº 492/2001 relacionadas ao fato de que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis, é apontado no texto do Parecer nº83/2007 que, como o praticado em diversas instituições públicas do país, “é

perfeitamente possível oferecer cursos de Letras com habilitações, por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, ou em língua inglesa e suas Literaturas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007a, p. 2). Dessa forma, o texto do referido Parecer indica que não era a intenção dos proponentes do Parecer nº 223 de 2006 eliminar a possibilidade de oferta de habilitações e ainda que “as habilitações para os cursos de Letras são perfeitamente compatíveis com as correspondentes Diretrizes Curriculares Nacionais” (Ibidem, p.3).

A fim de esclarecer a questão da carga horária levantada na consulta feita pela Universidade de Sorocaba através do Parecer nº 83/2007, é apontado que, com base na Resolução nº 2/2002, “a carga horária mínima de 2800h foi definida considerando a formação em uma única habilitação” (Ibidem, p. 4) e que ainda não foi estabelecida uma carga horária mínima adicional para a integralização de uma nova habilitação em cursos de licenciatura. Assim, é possível inferir, através da materialidade do texto que cursos de Letras com mais de uma habilitação devem ter uma carga horária superior a 2800h, mas não há definição de quanto esta carga horária deve ser acrescida.

O Parecer CNE/CP nº 5 de 2009, elaborado a partir de uma consulta feita pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, versa sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos. De forma mais específica, a consulta elenca os seguintes questionamentos:

- a) Os professores de licenciatura em Letras – habilitação Português/Inglês, que pretendem obter uma habilitação para a docência na disciplina Língua Espanhola poderão obtê-la em cursos de complementação organizados pelas Instituições de Ensino Superior deste Estado, inclusive e preferencialmente pelas públicas?
- b) Como se estruturaria este curso de complementação?
- c) É possível o apostilamento desta segunda língua no curso de Letras – habilitação Português/Inglês? (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009d, p. 1)

A fim de responder as perguntas elencadas no referido Parecer, em primeiro lugar, é mencionado que, conforme previsto no Parecer CNE/CES nº 68/2008, “não pode haver complementação de estudos para licenciados” (p.1). Isso porque, conforme indicado na Resolução CNE/CP nº 2/97, esses programas se destinam a profissionais com diploma em bacharelado e “podem ser oferecidos em regiões onde existe

reconhecida carência de professores”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997 apud CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1). No que diz respeito a fixação de carga horária mínima para nova habilitação, é reforçado o disposto nos artigos 61 e 65 da LDB/1996, no que concerne, especificamente, ao aproveitamento de estudos, os quais estão em consonância com o previsto no Parecer nº8/2008 e na Resolução nº 1/2009 que reforçam que “a carga horária para uma nova habilitação, para aqueles que já possuem licenciatura em Letras, deverá ter, no mínimo, 800h, das quais, no mínimo, 300h deverão ser dedicadas ao estágio supervisionado” (Ibidem, p.3). Nesse contexto, é reforçado no Parecer CNE/CP nº 5 de 2009, que “a nova habilitação poderá ser apostilada no diploma do curso de Letras” (Ibidem).

O Parecer CNE/CES nº 262, de 2 de setembro de 2009, se refere a um recurso elaborado pela Faculdade Campo Limpo Paulista contra o indeferimento do pedido de autorização para o funcionamento do curso de Letras, licenciatura, com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas da referida instituição. O pedido de autorização para o seu funcionamento foi indeferido pelo fato de que o curso foi proposto inicialmente com uma carga horária de 2.800h e “foi justificado pela insuficiência de horas do curso, que no entendimento da SESu, por ter duas habilitações, deveria ser composto por mais de 2.800h” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 1, 2009a). A Faculdade argumenta que a estrutura curricular do curso foi alterada para “3.700h horas, prevendo que cerca de 10%, ou seja, 320h seriam realizadas por educação a distância e o tempo mínimo de duração seria de 4 anos” (Ibidem, p.2). Devido ao fato da alteração da matriz curricular do curso e o cumprimento da carga horária mínima de 3.600h ter sido contemplado, a relatora se manifestou favorável ao pedido de autorização do funcionamento do referido curso de licenciatura em Letras. Importante destacar que a carga horária mínima de 3.600h para um curso de licenciatura com habilitação dupla está respaldada no Parecer CNE/CES nº 83/2007 que indica que a carga horária mínima de 2.800h foi definida, de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, considerando-se a formação em apenas uma habilitação e ainda no Parecer CNE/CP nº5/2009 que ao responder à consulta por complementação de estudos, “esclarece que [...] a carga horária mínima necessária para integralizar uma nova habilitação deverá ser de 800 (oitocentas) horas” (Ibidem, p.4). Assim, a soma da

carga horária mínima de 2.800h para um curso de licenciatura de única habilitação, deve ser acrescida de 800h, caso o curso apresente uma segunda habilitação. Dessa forma, um curso de Letras com habilitação dupla deverá ter no mínimo 3.600h.

Com base no Parecer CNE/CP nº 5/2009 foi publicada a Resolução nº 1 de 18 de março de 2011 que “estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma em Licenciatura em Letras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011). É ressaltado no art. 2º da referida Resolução que

a estruturação da nova habilitação deverá respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CES nos 492/2001 e 1.363/2001, e na Resolução CNE/CES nº 18/2002, que estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, no que diz respeito ao perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares e estruturação do curso em termos de disciplinas e sistema de avaliação (Ibidem).

Com relação à carga horária, reafirma-se o indicado no Parecer no qual a referida resolução se embasa. Assim, nos artigos 3º e 4º, respectivamente, anuncia-se que a nova habilitação deverá ter a carga horária mínima de 800h e o estágio curricular supervisionado contará com no mínimo 300h. Confirma-se, ainda, no art. 5º da Resolução que “a nova habilitação será apostilada no diploma do curso de Licenciatura em Letras, em graduação de duração plena” (Ibidem). Importante destacar, conforme indicado no art. 6º da Resolução 1/2011, que as diretrizes estabelecidas no documento em questão, não se aplicam a portadores de licenciaturas curtas.

Estes são os documentos que regem a política curricular de formação de professores de licenciatura especificamente nos cursos de Letras que estão indicados no PPC do curso que se configura como o *locus* deste estudo.

2.5 Diretrizes para a formação de professores: o contexto além do texto oficial

As diversas críticas apresentadas nos documentos oficiais que institucionalizam as Diretrizes Curriculares, publicados no final da década de 1990, buscam reforçar a

necessidade de reforma dos currículos até então vigentes³⁴. Essa reforma está associada, segundo Nozaki (2003) à necessidade de modificação da formação humana para que os trabalhadores que modificarão o campo do trabalho possam se constituir também através dos cursos superiores (Ibidem). Nessa perspectiva, cabe lembrar o alerta de Freitas (2002) ao destacar que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado a partir de 1997, “visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado”. (Ibidem, p. 150).

A partir desse cenário, Nozaki (2003) observa que a elaboração das diretrizes curriculares “se insere num complexo de estratégias de reformas educacionais do país da década de 1990, que receberam, estas últimas, determinações internacionais mediadas, por sua vez, pela crise do capital”. (Ibidem, p. 3) Nessa perspectiva, as diretrizes não podem ser compreendidas como uma demanda criada de forma natural pelos dispositivos legais que as anunciam (Ibidem). Isso porque, sua proposição está diretamente ligada a construção de um projeto de sociedade que vá ao encontro da manutenção da lógica de mercado associada de forma ampla a políticas de contenção da crise do capital.

É atribuída, assim, ao sujeito, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, o qual deve ser construído de forma permanente. Ora, esta orientação está diretamente ligada à ideia de que o sujeito é responsável pelo seu próprio sucesso ou pelo seu fracasso (responsabilização) e que o seu desenvolvimento profissional deve ocorrer durante a vida inteira. Assim, como observam Camozzoto e Costa (2013, p. 36)

[...] maximizar a vida, no sentido, [...], de torná-la totalmente estratégica, útil, sem desperdício de ações e energias, mostra-se o objetivo central da vasta gama de investimentos para ampliar o capital humano dos sujeitos, tornando-os produtivos e plenamente inseridos nas lógicas vigentes no capitalismo neoliberal contemporâneo.

³⁴ Conforme indica Nozaki (2003, p.3-4), “o MEC aponta, para o encaminhamento das Diretrizes, quase 50 carreiras divididas em 5 blocos, conforme critérios utilizados pela CAPES: ciências biológicas e saúde, [...] ciências exatas e da terra, ciências humanas e sociais, ciências sociais aplicadas e engenharias e tecnologias”.

Nesse sentido, formar um profissional autônomo que tenha condições de se desenvolver ao longo da vida significa formar um sujeito que se adapte e contribua para a manutenção do projeto capitalista neoliberal. Isso significa desenvolver no sujeito uma responsabilização pelo seu sucesso, cujos índices de mensuração estão associados a questões avaliativas, notadamente de produtividade ou performatividade, reforçando, assim, a lógica de mercado.

Importante destacar que essas indicações reforçam a ideia de responsabilização do professor pelo seu desenvolvimento profissional indo ao encontro da necessidade de adequar a formação dos professores às demandas de um mercado globalizado (FREITAS, 2002). Corroborando com esta reflexão, Camozzoto e Costa (2013) observam que no capitalismo global contemporâneo há uma tendência a maximização da vida *útil* do sujeito, que deve trabalhar constantemente para a ampliação de seu capital humano³⁵. Esta ideia é reforçada no Parecer 9/2001, por exemplo, que afirma que entre as dificuldades enfrentadas para a melhoria da educação básica destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação tradicional não contempla muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a). Assim, os professores, conforme o que é postulado nos documentos oficiais apresentados nesta seção, se constituem como peças fundamentais para a promoção de uma melhora da educação básica do país. E essa melhora, a partir dessa visão, tem como mola propulsora a dimensão de cunho prático da tarefa de ensinar.

A fim de disseminar a formação social pretendida, a construção de slogans da educação por meio da política se torna decisiva (NEVES, 2014). Slogan, no contexto educacional, pode ser compreendido como o resultado de “simplificações criadas por comunicadores sociais com base nos substratos teóricos do projeto educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais (Ibidem, p.8). A partir dos slogans, conforme observa Neves (Ibidem, p. 8) se reforça “o pensar, o sentir e o agir do bloco do poder”, consolidando, assim, a hegemonia burguesa. É preciso, dessa

³⁵ “A formulação teórica sobre o capital humano ocorreu com Theodor Schultz, em discurso proferido no encontro da Associação Americana de Economia em 1961. Sua tese central consiste no investimento que o indivíduo faz em si mesmo com o objetivo de obter rendimentos futuros” (MARI, 2014, p. 90).

forma, identificar esses slogans para “interferir na formulação e disseminação de estratégias contra-hegemônicas com conhecimento de causa” (Ibidem, p.9).

Shiroma e Evangelista (2014a) listam alguns dos principais slogans em voga na política educacional. Dentre aqueles que mais se destacam, conforme as autoras observam, podem-se citar:

qualidade da educação, sociedade do conhecimento, educação ao longo da vida, educação inclusiva, educação para o empreendedorismo, aprender a ser, alívio da pobreza, professor eficaz e a docência como uma profissão que pode mudar o país (Ibidem, p. 12).

Em torno desses slogans, de acordo com as autoras, são construídas ideias que os sustentam e que “respondem às demandas das determinações históricas, às demandas da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo” (Ibidem). É preciso, assim, desvelar o que escondem, de fato, esses slogans. É preciso desassociar a aura positiva que emanam e fazer uma leitura nas entrelinhas do texto, no conjunto dos documentos que determinam a política, primeiro para identificar os slogans e depois, para compreender o que realmente eles significam e propagam na política.

2.6 As novas diretrizes para a formação de professores: qual é o projeto anunciado?

No ano de 2015 é homologado o Parecer CNE/CP nº 2 que versa sobre “as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015a, p. 1).

A proposição deste novo caminho apontado para a formação de professores abarca os vários documentos oficiais elaborados nos últimos anos em relação a esta temática. O parecer encontra-se em consonância, conforme indicado na materialidade de seu texto, com a constituição Federal de 1988; a LDB; a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³⁶; a lei que modifica as competências e a estrutura

³⁶ Lei nº11494, de 20 de julho de 2007.

organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES³⁷; a lei que regulamenta o piso profissional nacional para profissionais do magistério público da educação básica³⁸; a Lei nº 12796/2013, que altera a LDB/1996 no que diz respeito a expansão da obrigatoriedade da educação – dos 4 aos 17 anos - , e ainda inclui a educação infantil como parte da educação básica. O Parecer também foi elaborado em consonância com a lei que aprova o Plano Nacional da Educação³⁹ e com o Decreto que institui a Política Nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica⁴⁰. Importante frisar, ainda, que o Parecer CNE/CP nº 2 considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2011 (Ibidem). Esta apresentação dos documentos com os quais o parecer se filia mostra que seu teor ratifica e busca fortalecer as políticas adotadas no sentido de redirecionar o processo de formação de professores no país, bem como frisar a importância da valorização destes profissionais.

Esse parecer foi o resultado de um longo e importante processo de discussões e estudo sobre a formação dos profissionais do magistério da educação básica. O processo, em específico, foi conduzido por Comissão Bicameral criada pelo CNE a fim de aprofundar o estudo da matéria (DOURADO, 2015).

A comissão, conforme observa Dourado (Ibidem), em decorrência da renovação de seus membros, foi várias vezes recomposta. Os diferentes membros que compuseram a Comissão Bicameral podem ser identificados através dos seguintes documentos: Portaria CNE/CP nº2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº1, de 18 de junho de 2010. Dourado (Ibidem) aponta que em 2014, foi reestruturada, mais uma vez, a constituição da Comissão Bicameral. Os nomes dos membros que integraram esta sexta composição do grupo constam na Portaria CNE/CP nº1, de 28 de janeiro de 2014.

³⁷ Lei nº 11502 de 11 de julho de 2007.

³⁸ Lei nº11738, de 16 de julho de 2008.

³⁹ Lei nº13005, de 25 de junho de 2014.

⁴⁰ Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.

A partir da reestruturação da Comissão Bicameral no ano de 2014, conforme Dourado (Ibidem) informa, o grupo retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores. Nesse sentido, o autor salienta que, a partir de então, a Comissão

[...] aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (Ibidem, p. 302).

A Portaria CNE/CP nº1, de 28 de janeiro de 2014 não foi a última publicada pelo CNE com a relação dos nomes dos membros da Comissão Bicameral. No mesmo ano, em 2 de dezembro, o grupo criado pelo CNE para estudar e discutir sobre a formação dos profissionais do magistério da educação básica foi mais uma vez reestruturado. A composição mais atual dos integrantes da Comissão Bicameral está posta na Portaria CNE/CP nº 6 de 2 de dezembro de 2014. (Ibidem).

A esse respeito, Dourado (Ibidem) comenta que como a maioria dos membros foram mantidos em relação à composição do grupo instituído em janeiro de 2014, a Comissão continuou na mesma linha de trabalho. Nesse sentido, o autor sublinha que a fim de avançar nos trabalhos iniciados, a comissão “submeteu nova versão do documento de minuta das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática” (Ibidem, p. 303). O texto com a nova proposta das DCNs foi aprovado, por unanimidade, pela Comissão Bicameral, em 4 de maio de 2015, “para apresentação, discussão e deliberação do CNE” (Ibidem, p. 304). No dia seguinte, 5 de maio de 2015, o trabalho da Comissão foi apresentado por seu relator – Luiz Fernando Dourado - em sessão ordinária do Conselho Pleno. A partir desta apresentação, foi determinada a realização de uma reunião extraordinária para que os membros da Comissão Bicameral deliberassem sobre o parecer e a minuta referente ao trabalho apresentado na sessão ordinária do Conselho Pleno. Assim, ocorreu no dia 9 de junho de 2015 reunião deliberativa sobre a matéria, data na qual o parecer e minuta de resolução foram aprovados pelos membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. No dia 24 de junho de 2015,

durante sessão pública no MEC, o documento foi homologado, sem alterações (Ibidem).

No Parecer CNE/CP nº 2 de 2015 é possível perceber um esforço no sentido de ratificar e congregar as políticas direcionadas à formação de professores, em especial contemplando as demandas e discussões empreendidas em diferentes fóruns⁴¹ que trataram do tema na última década, em flagrante oposição àquelas em vigência nos anos 1990 e 2000. Nesse sentido, nota-se um teor de organicidade destas políticas através da leitura do documento. Isto porque, o parecer em questão retoma diversos aspectos elencados nos documentos oficiais voltadas à formação de professores, como por exemplo, do Plano Nacional da Educação e da lei que regulamenta o FUNDEB. O Parecer CNE/CP nº 2 de 2015 pode ser visto como um passo importante para a manutenção das conquistas no campo da qualificação da formação docente e valorização do magistério, as quais precisam ser constantemente reforçadas.

No ano de 2015, com base no referido parecer, é aprovada a Resolução nº2, de 1ª de julho de 2015 que “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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b, p. 1). Porto e Lima (2016) salientam alguns aspectos das novas diretrizes, as quais nas palavras das autoras:

[...] expressam o anseio por mudanças e melhorias na formação de professores/as. Deste modo, consideram a realidade concreta dos sujeitos, e compreendem a formação para além da aquisição de conhecimentos técnicos, bem como reconhecem a relevância de valorizar os profissionais por intermédio de planos de carreira, melhores salários e condições de trabalho, garantindo-lhes o direito a formação inicial e continuada. (Ibidem, p. 193)

Nesse sentido que as novas diretrizes se constituem como um avanço importante na direção da consolidação de um projeto educacional democrático e emancipatório, notadamente porque consideram os vários aspectos – estruturais, financeiros, formativos -, necessários para a efetivação de uma educação de qualidade.

Salienta-se que essas diretrizes não serão alvo de análise neste trabalho, na medida em que ainda não foram materializadas pelos cursos de Licenciatura, sendo

⁴¹ Dentre esses fóruns pode-se citar ANPED, ANPAE, ANFOPE e CNTE.

que o prazo para sua implementação é junho de 2018 e além disso, o PPC em análise no presente estudo data do ano de 2015. No entanto, entendeu-se como importante fazer referência a elas, na medida em que se compreende que representam avanços no processo de regulamentação do currículo para a formação de professores em nível superior, além de estimular a formulação de políticas institucionais para o setor.

Após situar o conceito de política - aqui representada por documentos oficiais que compõem a política nacional curricular de formação de professores - e refletir acerca dos processos de atuação pelos quais políticas são submetidas, discorre-se, no Capítulo III, sobre a teoria do dispositivo pedagógico - elaborada por Basil Bernstein - com foco nas regras recontextualizadoras. Em relação a essas regras, busca-se compreender como elas podem ser utilizadas como aporte teórico para o estudo de políticas curriculares. A partir dessa compreensão, analisa-se a forma como as políticas curriculares nacionais para a formação de professores são recontextualizadas no contexto institucional da UNIPAMPA a partir da materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas.

3 CAPÍTULO III – TEORIA DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: FOCO NA RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar a teoria do dispositivo pedagógico, desenvolvida por Basil Bernstein, com ênfase nas regras recontextualizadoras. De forma específica, busca-se compreender como esse conjunto de regras pode ser adotado para o estudo de políticas curriculares. Por fim, com base no entendimento das regras recontextualizadoras, discorre-se sobre como as categorias competência, experiência teórico-prática, autonomia e flexibilidade - encontradas com base na análise dos documentos que representam nesse estudo a política curricular nacional de formação de professores - são recontextualizadas no âmbito no PPC de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA. Assim, a partir desta troca de contexto da política, discorre-se sobre as transformações sofridas no discurso pedagógico durante esse movimento.

3.1 A teoria do dispositivo pedagógico e as regras de recontextualização

Em primeiro lugar, é necessário situar o contexto de formulação do conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein. Esse conceito faz parte da teoria do dispositivo pedagógico formulada pelo sociólogo, a qual é descrita no quarto e último volume da obra *Class Codes and Control*, lançada no ano de 1990 sob o subtítulo: *The structuring of pedagogic discourse*. O dispositivo pedagógico, o qual é constituído por regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação, fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 2003).

Para Bernstein (Ibidem, p. 144, tradução nossa), “a sociologia da educação por raras vezes focou seus esforços em analisar os aspectos intrínsecos que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação desencadeada pelo discurso pedagógico da educação⁴²”. Bernstein (Ibidem) argumenta que a voz da classe trabalhadora geralmente é considerada ausente no discurso pedagógico, mas a voz

⁴² No idioma original: the sociology of education has rarely turned its attention to the analysis of the intrinsic features constituting and distinguishing the specialized form of communication realized by the pedagogic discourse of education.

ausente, para ele, é justamente a voz do discurso pedagógico. (Ibidem). Com base nessa constatação, o autor se propõe, através de seus estudos, a avançar em direção a uma especificação dos princípios intrínsecos que ordenam a produção, reprodução e mudança do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 2003). Esses princípios equivalem às regras do dispositivo pedagógico.

A fim de avançar-se no entendimento da teoria do dispositivo pedagógico, é preciso conceituar o termo que se constitui como o ponto de partida para a sua elaboração: o discurso pedagógico, o qual nas palavras de Bernstein (Ibidem, p. 159, tradução nossa), se constitui como

[...] um princípio para apropriar outros discursos e posicioná-los em uma relação especial uns com os outros com vistas a sua transmissão seletiva e aquisição. O discurso pedagógico é, então, um princípio que remove (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e reposiciona aquele discurso de acordo com o seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivo⁴³.

Esse princípio, também pode ser entendido como as “regras da comunicação especializada através da qual os temas pedagógicos são seletivamente criados⁴⁴” (BERNSTEIN, 2003, p. 158, tradução nossa).

Bernstein (2000) destaca que o discurso pedagógico é uma regra na qual estão embutidos dois discursos: o discurso instrucional e o discurso regulativo. O autor explica que o discurso instrucional é um discurso de habilidades variadas e o discurso regulativo, por sua vez, é um discurso de ordem social; um discurso moral que cria ordem. É importante destacar a forma como Bernstein (Ibidem) representa estes dois discursos, conforme ilustrado na Figura 2.

⁴³ No idioma original: [...] is a principle for appropriating other discourses and bringing them into a special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition. Pedagogic discourse, then, is a principle which removes (delocates) a discourse from its substantive practice and context, and relocates that discourse according to its own principle of selective reordering and focusing.

⁴⁴ No idioma original: rules of specialized communication through which pedagogic subjects are selectively created.

$$\frac{\text{DISCURSO INSTRUCIONAL}}{\text{DISCURSO REGULATIVO}} = \frac{\text{DI}}{\text{DR}}$$

Figura 2 – Representação do discurso pedagógico.

Fonte: Traduzido pela autora a partir de BERNSTEIN (2000, p.32).

Essa representação indica que o discurso regulativo é dominante sobre o instrucional e ambos criam um único discurso, o discurso pedagógico. Nesse sentido, Bernstein (Ibidem) sublinha que não há a existência de dois discursos distintos. O fato de o discurso instrucional e o discurso regulativo estarem embutidos um no outro cria um único texto, um único discurso. (Ibidem)

O discurso pedagógico percorre um caminho para ser projetado da sociedade – através dos atores que têm poder para formulá-lo - para o contexto escolar e, assim, ser transmitido aos diversos sujeitos que o acessam. Para compreender este caminho é necessário conhecer a constituição do meio de propagação desse discurso, ou seja, a constituição do dispositivo pedagógico. Nesse sentido, é preciso, como Bernstein (2003) aponta, identificar o meio pelo qual se materializam todas as condições que o discurso pedagógico reproduz. Dessa forma, Bernstein se preocupa em identificar a estrutura da comunicação pedagógica.

Para o sociólogo, a diferença entre a comunicação pedagógica e a estruturação do meio para a sua difusão pode ser comparada a diferença entre língua e discurso. Essa analogia esclarece a importância de se considerar e estudar o meio de transmissão da comunicação pedagógica; sua estrutura. Nas palavras do autor, “quando estudamos a comunicação pedagógica, estudamos apenas seus aspectos da superfície; apenas sua mensagem, não a estrutura que torna a mensagem possível⁴⁵” (Ibidem, p. 143, tradução nossa). Dessa forma, assim como a língua, a comunicação pedagógica não pode ser compreendida em desacordo com os sujeitos e com os contextos de sua produção. Posto de outra maneira, a comunicação pedagógica não

⁴⁵ No idioma original: when we study pedagogic communication we study only the surface features, only its message, not that structure which makes the message possible.

está desassociada ao seu meio de difusão e é este meio de difusão que Bernstein vai explorar através do desenvolvimento da teoria do dispositivo pedagógico.

Bernstein (2003) desenvolve os conceitos de sua teoria a partir da caracterização do ordenamento interno do dispositivo pedagógico que, nas palavras do sociólogo, é considerado “a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura⁴⁶” (Ibidem, p. 156, tradução nossa). Nesse sentido, o intelectual afirma que o controle simbólico se materializa através deste dispositivo que consiste “de três regras que dão origem a três respectivas arenas que contém agentes com posições/práticas que visam domínio⁴⁷” (BERNSTEIN, 2000, p. 202, tradução nossa). Assim, o grupo que se apropria do dispositivo, através de lutas por seu domínio, tem acesso a um regulador e distribuidor de consciência, identidade e desejo (Ibidem).

Nessa perspectiva, conforme elucida o autor, o dispositivo pedagógico, a partir de suas regras internas, regula a comunicação pedagógica e a torna possível. A comunicação pedagógica, por sua vez, conforme explica Bernstein (Ibidem), age seletivamente no significado potencial, ou seja, age sobre o discurso potencial disponível para ser pedagogizado. Assim, “o dispositivo regula continuamente o universo ideal dos significados pedagógicos potenciais de maneira a restringir ou realçar suas realizações⁴⁸”. (Ibidem, p. 27, tradução nossa).

O dispositivo, dessa forma, ao atuar na produção, transmissão e aquisição do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 2003) influi diretamente na disponibilização do discurso considerado ideal. E esse discurso, evidentemente, é atravessado pela ideologia dos sujeitos que o constroem e é transformado em decorrência dessa ideologia.

É esse o discurso que vai atuar de modo a regular e distribuir consciência, identidade e desejo (BERNSTEIN, 2000). Nesse sentido, o dispositivo, ao regular o discurso difundido na esfera pedagógica, regula também (limitando ou expandindo, de acordo com o interesse dos grupos no poder) as possibilidades que os sujeitos têm de acessar o conhecimento. Esse conhecimento é construído e distribuído de acordo com

⁴⁶ No idioma original: the condition for the production, reproduction, and transformation of culture.

⁴⁷ No idioma original: [The device consists] of three rules which give rise to three respective arenas containing agents with positions/practices seeking domination.

⁴⁸ No idioma original: The device continuously regulates the ideal universe of potencial pedagogic meanings in such a way as to restrict or enhance their realisations.

os interesses daqueles que têm acesso e controlam o caminho percorrido pelo discurso pedagógico.

Com relação às regras que constituem o dispositivo pedagógico, é importante ressaltar que a relação entre elas ocorre de forma hierárquica. Bernstein (Ibidem, p. 156, tradução nossa) observa que essa hierarquia se configura pelo fato de que “a natureza das regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, que por sua vez regulam as regras avaliativas⁴⁹”. Conforme Bernstein (2000) acrescenta, as regras recontextualizadoras derivam das regras distributivas, e as regras avaliativas, por sua vez, derivam das regras recontextualizadoras. Começa-se a discorrer, assim, sobre essas regras, respeitando a ordem hierárquica em que ocorrem. Dessa forma, apresentam-se primeiro as características e a natureza das regras distributivas, a seguir das regras recontextualizadoras, e por fim, das regras distributivas.

Bernstein (Ibidem) esclarece que as regras distributivas reproduzem uma distinção entre duas classes de conhecimento, que estão necessariamente disponíveis em todas as sociedades. Essas classes de conhecimento são denominadas por Bernstein (2000, 2003) como o pensável (conhecimento oficial) e o impensável (possibilidade de novo conhecimento).

Bernstein (2000) aponta que, nos dias de hoje, de uma forma geral, mas não exclusiva, o controle do impensável recai sobre os níveis superiores do sistema educacional. O controle do pensável, por sua vez, é gerenciado pelos sistemas educacionais primários e secundários. Mainardes e Stremel (2010) observam que o impensável é “controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos” (Ibidem, p. 42) e o pensável é “controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso” (Ibidem).

Por conta disso, as “regras distributivas marcam e especializam o pensável e o impensável e suas respectivas práticas para diferentes grupos por meio de práticas pedagógicas diferentemente especializadas⁵⁰” (BERNSTEIN, 2003, p. 156, tradução nossa.) Assim, esse conjunto de regras distribui diferentes formas de conhecimento

⁴⁹ No idioma original: the nature of the distributive rules regulates the recontextualizing rules, which in turn regulate the rules of evaluation.

⁵⁰ No idioma original: [...] Distributive rules mark and specialize the thinkable and the unthinkable and their entailed practices to different groups through the mediation of differently specialized pedagogic practices.

para diferentes grupos sociais, e, portanto, distribui diferentes formas de consciência para estes diferentes grupos (BERNSTEIN, 2000). Nesse sentido, através das regras distributivas, o dispositivo se constitui como um controle do impensável e um controle que define quem pode pensar o impensável. (BERNSTEIN, 2003). Com base nessa linha de raciocínio, Bernstein (Ibidem) afirma que regras distributivas, ao regularem a distribuição entre o pensável e o impensável, “regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas respectivas reproduções e produções⁵¹”. (Ibidem, p. 156, tradução nossa).

E, nessa perspectiva, “as regras distributivas são um princípio básico classificatório que regula a relação entre distribuição do poder, distribuição do conhecimento e a distribuição de formas de consciência⁵²” (Ibidem p.162, tradução nossa). Essa regulação se dá pelo fato de que estas regras, nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 42) “regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes [...]”. Assim, este conjunto de regras regula o que é passível de ser pensado, ou seja, aquilo que pode ser distribuído como conhecimento oficial, e mantém, em esferas limitadas, os contextos e espaços nos quais novos conhecimentos podem ser acessados e construídos. Nesse sentido, distribuem conhecimento ao determinar que tipo de conhecimento pode ser acessado e por quem; poder, ao selecionar os atores que terão acesso a determinados conhecimentos e consciência, ao disponibilizar possibilidades de visão de mundo distintas para os diferentes grupos sociais.

O discurso pedagógico, após ser distribuído por meio das regras distributivas, passa por um processo de recontextualização. A recontextualização se efetiva pelo fato de que ao mover-se de um contexto para outro, o discurso pedagógico passa por uma mudança provocada pela atuação da ideologia. A ideologia transforma o discurso toda vez que ele é deslocado de uma posição para outra (BERNSTEIN, 2000).

Em relação ao conceito de ideologia, é importante mencionar que, conforme Sharp (1980) observa, Bernstein cita Durkheim e Marx como seus principais mentores

⁵¹ No idioma original: [...] distributive rules regulate the fundamental relation between power, social groups, forms of consciousness and practice, and their reproductions and productions.

⁵² No idioma original: The distributive rules are a basic classificatory principle regulating the relationship between the distribution of power, the distribution of knowledge, and the distribution of forms of consciousness.

sociológicos. Em face disso, pode-se inferir que a construção teórica do autor em relação à matéria tem por base uma concepção marxista. Assim sendo, ideologia, para Bernstein, é entendida, conforme Singh (1996) aponta não como um conteúdo, mas sim uma maneira de construir e manifestar relações. Discorrer sobre o conceito de ideologia não se constitui como um dos objetivos deste estudo, por conta disso não será apresentado em detalhes. No entanto, faz-se, necessário, minimamente, oferecer um conceito do termo para que se possa compreendê-lo no contexto da teoria do dispositivo pedagógico. Assim, toma-se emprestada a definição ampla dada pelo marxista Terri Eagleton, que define ideologia como

um corpo de significados e valores que codificam certos interesses relevantes para o poder social [...] que são unificados, orientados para a ação, racionalizados, legitimados, universalizados e naturalizados [...] e focam na reprodução das relações sociais necessárias para formações específicas de poder social⁵³ (EAGLETON, 2007⁵⁴ apud SAUDERS, 2013, p.394, tradução nossa).

Mainardes e Stremel (2010) esclarecem a forma como a ideologia atua no processo de deslocamento do discurso. Os autores observam que esta transformação é ideológica já que “está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização. (Ibidem, p. 13).

Esta transformação do discurso, se dá, como assinalam Mainardes e Stremel (Ibidem) por meio da sua seleção, simplificação, condensação e reelaboração e por fim, associação a outros discursos, formando, assim, um outro discurso. Nesse contexto, “as regras recontextualizadoras regulam a formação de discursos pedagógicos específicos (BERNSTEIN, 2000, p. 28, tradução nossa⁵⁵).

Dessa forma, Bernstein (2000) esclarece que o discurso pedagógico é um princípio e não um discurso propriamente dito. Trata-se, nas palavras do teórico, de um princípio recontextualizador que “seletivamente apropria, recoloca, refocaliza e

⁵³ No idioma original: [...] a body of meanings and values encoding certain interests relevant to social power...that are unifying, action-oriented, rationalizing, legitimating, universalizing, and naturalizing [...] and aimed at reproducing the social relations necessary for particular formations of social power”.

⁵⁴ EAGLETON, Terry. **Ideology**: An introduction. New York: Verso, 2007.

⁵⁵ No idioma original: [...] recontextualizing rules regulate the formation of specific pedagogic discourse.

relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem⁵⁶ (Ibidem, p. 33, tradução nossa). Esse princípio cria campos recontextualizadores e agentes com funções recontextualizadoras. (Ibidem).

Bernstein (2000, 2003) distingue entre dois tipos de campos recontextualizadores: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). O CRO é criado e dominado pelo Estado com o intuito de construir e vigiar o discurso pedagógico estatal, constitui-se, assim, como uma arena para construção, distribuição e mudança de identidades pedagógicas (BERNSTEIN, 2000). O CRP, por sua vez, ultrapassa o âmbito oficial e é constituído, geralmente, por treinamento de professores, guias curriculares, autores de livros didáticos e meios de comunicação especializados. (Ibidem).

Com relação aos campos recontextualizadores, Bernstein (2003) esclarece que a atividade principal destes espaços se constitui no *o que* e *como* do discurso pedagógico. O autor complementa seu raciocínio ao afirmar que o *'o que'* se refere às categorias, conteúdos e relações transmitidas e o *'como'*, por seu turno, se refere à forma de transmissão desses elementos. O autor aponta ainda que ambos, o CRO e o CRP, são afetados por campos de produção (economia) e controle simbólico e, dessa forma, podem possuir uma variedade de posições pedagógicas ideológicas no seu interior que lutam pelo controle do campo. (BERNSTEIN, 2000).

Bernstein (2000) sintetiza, assim, no que consiste as regras recontextualizadoras, as quais

regulam o trabalho de especialistas nos campos recontextualizadores que constroem o *'o que'* e o *'como'* do discurso pedagógico. O discurso pedagógico não é caracterizado tanto como um discurso, mas sim como um princípio que se apropria de discursos de outros campos de produção, e os subordina a diferentes princípios de organização e relação. Nesse processo, o discurso original passa por um véu de ideologia e se transforma em um novo discurso imbricado em um discurso regulativo dominante (DI/DR)⁵⁷. (Ibidem, p. 155, tradução nossa).

⁵⁶ No idioma original: selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order.

⁵⁷ No idioma original: [...] regulate the work of specialists in the recontextualising field who construct the 'what' and 'how' of pedagogic discourse. Pedagogic discourse, then is less a discourse and more a principle for appropriating discourses from the field of production, and subordinating them to a different principle of organization and relation. In this process the original discourse passes through ideological

De forma geral, então, as regras recontextualizadoras estão associadas ao princípio que constitui o discurso pedagógico, ou seja, o princípio recontextualizador. A partir desse entendimento, pode-se compreender o fato de que esse princípio recoloca, refocaliza o discurso através da ação da ideologia, a qual atua neste movimento de deslocamento do discurso de um contexto para o outro. A partir da ação da ideologia, o discurso se transforma; se modifica. Torna-se, então, outro discurso. As mudanças do discurso se dão em dois campos de recontextualização: o campo de recontextualização oficial e o campo de recontextualização pedagógico. Campos estes que são afetados por questões econômicas e pelo controle simbólico.

Passa-se agora a discorrer acerca das regras avaliativas do discurso pedagógico, as quais regulam as regras recontextualizadoras. As regras avaliativas, conforme Bernstein (2003) explica, são constituídas na prática pedagógica. Nesse sentido, o autor esclarece que este conjunto de regras regula a prática no nível da sala de aula ao definir os padrões que devem ser alcançados. (BERNSTEIN, 2000). E assim, estas regras “agem seletivamente nos conteúdos, na forma de transmissão e sua distribuição para diferentes grupos de alunos em contextos diferentes⁵⁸” (Ibidem, p.115, tradução nossa). Morais e Neves (2007) auxiliam na compreensão deste conjunto de regras ao afirmarem que ele regula “a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos”. (Ibidem, p. 121)

A fim de visualizar-se mais claramente a forma de distribuição hierárquica das regras do dispositivo pedagógico e suas respectivas funções exercidas nos campos da produção, transmissão e aquisição do discurso pedagógico, Bernstein (2003) elabora o seguinte diagrama, conforme indicado na Figura 3.

screens as it becomes its new form, pedagogic discourse. As we know from our previous discussion pedagogic discourse is an instructional discourse embedded in a dominating regulative discourse (ID/RD).

⁵⁸ No idioma original: [evaluative rules] act selectively on contents, the form of transmission and their distribution to different groups of pupils in different contexts.

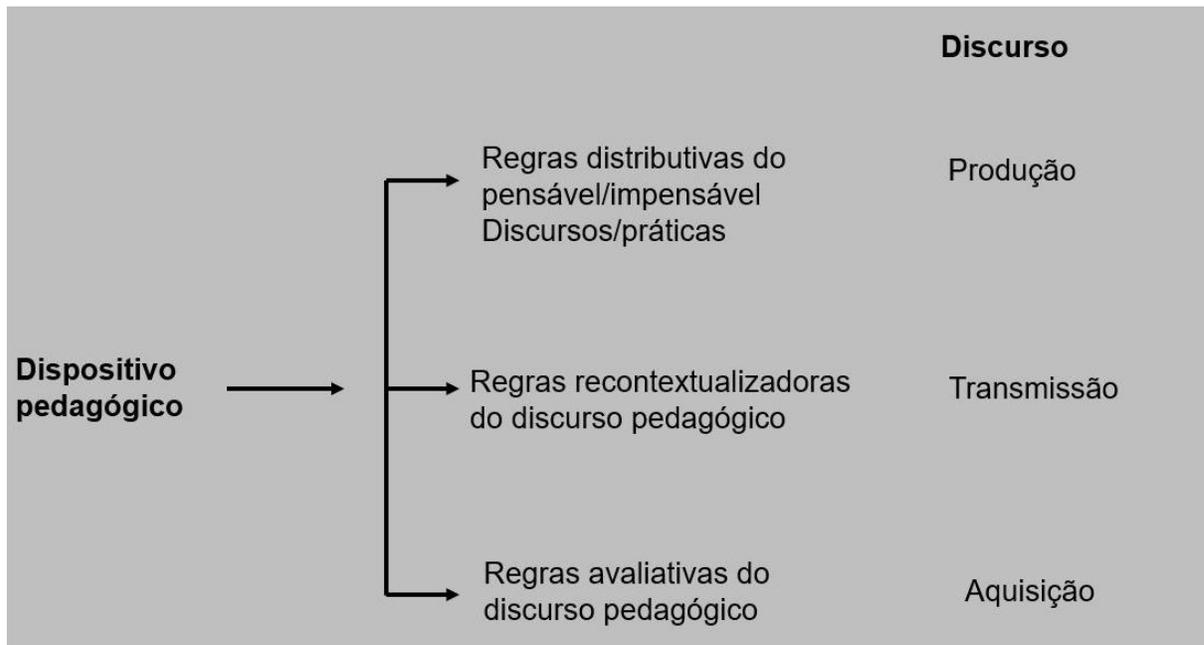


Figura 3 – Dispositivo pedagógico.

Fonte: Traduzido pela autora a partir de Bernstein (2003, p.164).

A partir desse diagrama é possível visualizar, de forma simplificada, toda a constituição do dispositivo pedagógico. Importante destacar que cada conjunto de regras do dispositivo regula um dos processos referentes ao discurso pedagógico, quais sejam: produção, transmissão e aquisição.

Resumidamente, o dispositivo pedagógico - a estrutura pela qual o discurso pedagógico se desloca -, atua ideologicamente na construção, transformação e distribuição desse discurso. Este processo se constitui como uma forma simbólica de controle (DAVIES, 2003). O controle se efetiva em todos os contextos que constituem o dispositivo pedagógico. Quando o discurso está concentrado nas regras distributivas, o controle se efetiva pelo fato de que o dispositivo pedagógico através deste conjunto de regras marca quais grupos terão acesso ao impensável e partir daí, determina quais grupos sociais terão acesso ao pensável e de que forma este conhecimento será distribuído, e assim, conforme aponta Bernstein (2000), controlam o acesso às arenas em que ocorrem a produção legítima do discurso. A partir do processo de recontextualização do discurso, há a atuação ideológica de sujeitos que vão lutar para

imprimir os seus pontos de vista, a sua concepção de verdade ao discurso pedagógico. A transformação do discurso sempre terá a influência destes atores, que de acordo com a intensidade do poder que exercem terão mais ou menos voz para que as suas visões de mundo se associem e transformem o discurso, consolidando, assim, um controle simbólico sobre o discurso. No contexto da prática, através das regras avaliativas, há controle no sentido de que se determina o que de fato, em última instância, será valorizado e considerado como conhecimento válido para a comunidade escolar. Em virtude de todo este processo, o dispositivo pedagógico regula identidades, desejos e consciência. (Ibidem).

Nesse contexto, a ideologia atua de forma constante, indicando o caminho que deve ser percorrido, influenciando de forma decisiva a natureza das recontextualizações sofridas pelo discurso ao passar pelos diversos contextos até chegar ao âmbito escolar.

3.2 O conceito de recontextualização e o estudo das políticas curriculares

Esta seção busca mostrar de que forma o conceito de recontextualização pode ser utilizado para o estudo e compreensão das políticas curriculares. Mais especificamente, tem-se como intuito discorrer acerca de como a política de formação de professores definida no âmbito nacional pode ser compreendida no seu percurso de transformação até se recontextualizar no contexto do PPC do curso de licenciatura em Letras que se constitui como *lócus* deste estudo.

Para alcançar esse objetivo, é preciso destacar que o conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein pode ser utilizado para análises de políticas tanto em nível micro quanto em nível macro (MAINARDES; STREMEL, 2010). Esta flexibilização do conceito – que articula esses dois contextos - se torna possível pelo fato de que a recontextualização abrange todos os contextos que o discurso pedagógico percorre até alcançar a sala de aula. A Figura 4 ilustra esse fato.

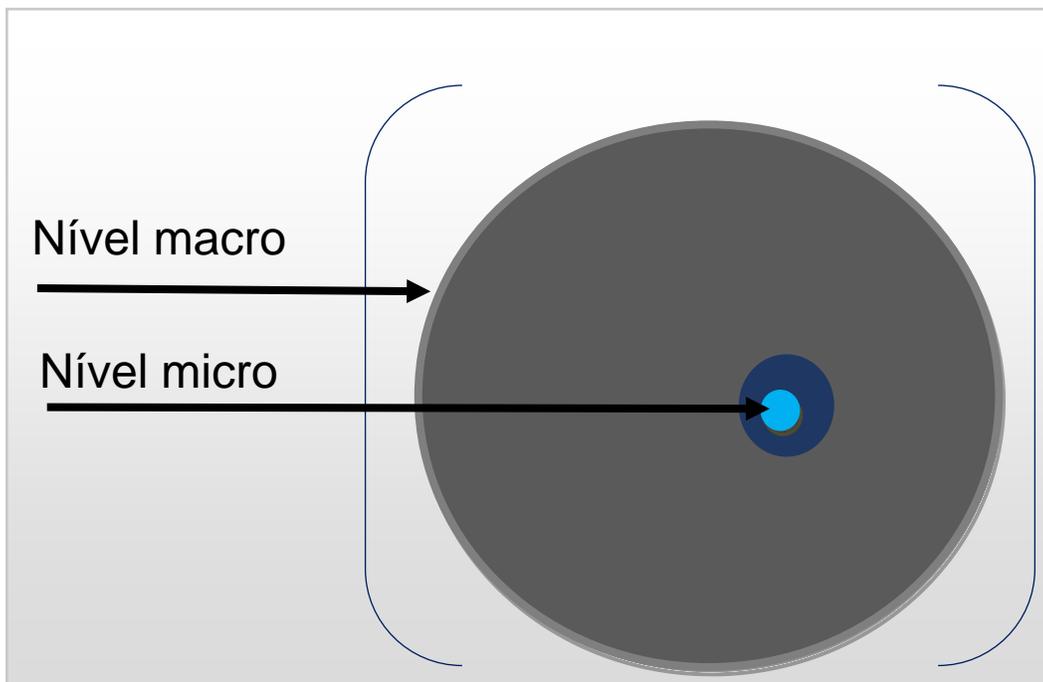


Figura 4 – Representação da abrangência do conceito de recontextualização
Fonte: Autora

Na figura 4, cada círculo representa um contexto e suas cores diferenciadas reforçam as particularidades de cada um desses contextos. Por conta disso, a política, ao ser deslocada de um contexto para o outro, é transformada ao entrar em contato com os sujeitos que ali atuam, e conseqüentemente, com a ideologia que carregam. É importante destacar que o número de círculos da figura é apenas representativo, há muitos outros contextos possíveis em que o discurso pedagógico pode ocupar.

A premissa de que o discurso é recontextualizado ao ser deslocado de um contexto para o outro se sustenta na própria natureza do discurso pedagógico. Nesse sentido, é importante ressaltar que o discurso é, como Bernstein (2000) aponta, mais identificável como um princípio do que propriamente dito um discurso. Esse princípio, adjetivado por Bernstein como recontextualizador, se associa a outros discursos, se reconstitui, se reordena e se transforma por meio da atuação da ideologia, e é assim, transmitido e adquirido de forma seletiva. A ideologia, como não poderia ser diferente, está presente em todos os espaços onde há sujeitos, onde há atores que interagem com o discurso, e dessa forma, necessariamente, imprimem a ele sua ideologia. Nesse

sentido, o discurso pedagógico, ao se mover de um contexto para o outro é recontextualizado; transformado pela atuação da ideologia. Isso explica a flexibilização do conceito de recontextualização que abrange tanto os macro quanto os micro contextos da ação pedagógica. A este respeito, Lopes (2005, p. 53) observa que Bernstein

[...] interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Em consonância a esta flexibilidade do conceito de recontextualização, Bernstein (2003) diferencia o campo recontextualizador pedagógico oficial e o campo recontextualizador pedagógico. Este é constituído por educadores nas universidades, pelos produtores de literatura especializada na área da educação e fundações privadas de pesquisa. Aquele, por sua vez, é criado e dominado pelo Estado. Portanto, inclui departamentos especializados do Estado e suas subdivisões. (BERNSTEIN, 2003; LOPES, 2005). Com relação a abrangência do conceito de Bernstein, Lopes (2005, p. 54) observa que “no complexo quadro da recontextualização, Bernstein ainda situa o campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas”. A autora observa em um outro momento que

[...] a recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES, 2004, p. 113).

Dessa forma, é possível fazer um estudo de uma política curricular a partir desse conceito e identificar o caminho que as manifestações discursivas percorrem até o momento de sua transformação em um determinado contexto. O contexto final que se escolheu neste estudo foi o do Projeto Pedagógico do curso Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA.

3.3 A recontextualização da política nacional curricular de formação de professores no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA

Para realizar o estudo acerca de como a política nacional curricular de formação de professores é recontextualizada no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA, é preciso identificar quais desses documentos são explorados ao longo do referido texto de forma explícita e quais manifestações da legislação estão presentes, de forma implícita, no texto.

De forma geral, como já mencionado, é indicado no PPC que os documentos que servirão como diretrizes para a sua elaboração são os pareceres e resoluções do CNE publicados entre os anos de 2001 e 2011, os quais estão indicados na Tabela 1 do presente estudo. Assim, em um primeiro momento, através do uso da técnica de análise de conteúdo em associação com a metodologia de identificação de slogans, foi feito um estudo desses documentos no sentido de identificar os conceitos indutores da política curricular nacional de formação de professores. A partir desse estudo, buscaram-se na materialidade textual do PPC em análise, os conceitos identificados na política a fim de compreender de que forma cada um deles é recontextualizado no âmbito do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA.

Antes de indicar-se as categorias apreendidas nesse estudo e discorrer-se sobre a recontextualização que cada uma delas sofre ao ser deslocada para o contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA, é importante enfatizar alguns aspectos teóricos chave que dão base a esta pesquisa.

Por conta disso, retoma-se, aqui, o entendimento de que a política pode ser entendida simultaneamente como texto e como discurso. Um texto construído por vários atores e lido de forma plural por vários sujeitos de acordo com seus contextos, possibilidades e interesses e, também um discurso já que apesar de plural, delimita e restringe um possível campo de interpretações, além de construir os objetos de que fala. E o currículo, por sua vez, deve ser entendido como esse campo de disputas que se constitui como um instrumento que forma consciências, determina *verdades* e molda o perfil dos sujeitos que compõem uma determinada sociedade. Aliado a essas bases teóricas que sustentam este estudo, a teoria do dispositivo pedagógico, com foco nas

suas regras recontextualizadoras precisam também ser retomadas neste momento. É necessário, por conta disso, reforçar o fato de que o discurso pedagógico, constituído aqui pelas políticas curriculares de formação de professores, se transforma ao ser deslocado de um contexto para outro. Aqui esses contextos são representados pelo contexto oficial de elaboração de políticas e o contexto institucional da UNIPAMPA através da materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais.

Dito isso, inicia-se a discorrer sobre as categorias extraídas a partir do trabalho de análise de conteúdo feita nos 26 documentos que constituem o *lócus* deste estudo e são representados pelos pareceres e resoluções do CNE publicados entre os anos de 2001 e 2011.

Ao analisar o conteúdo presente nesses documentos, foi possível identificar a presença das palavras que se constituem como indutoras da política curricular de formação de professores. A fim de eleger-se as palavras que formaram a base para a criação das categorias de análise deste estudo, utilizou-se como critério além do número de vezes que essas palavras se repetem nos documentos, também o número de documentos nos quais estas palavras estão presentes. Então, para a construção das categorias de análise, foram consideradas apenas as palavras que foram encontradas em no mínimo quatro documentos da política. Assim, chegou-se às seguintes categorias: competência, experiência teórico-prática, autonomia e flexibilidade.

Com o objetivo de demonstrar e compreender as mudanças que ocorrem no discurso pedagógico ao deslocar-se do contexto da política curricular nacional de formação de professores para o contexto do projeto pedagógico do curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA analisam-se, nas subseções a seguir, cada uma das categorias apreendidas e as contrapõe com a forma que as mesmas se manifestam no PPC do referido curso.

3.3.1 Competência em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico

A constante repetição da palavra competência(s) nos documentos voltados à política curricular de formação de professores publicados pelo CNE entre os anos de 2001 e 2011 indica a centralidade que este conceito assume no cenário de formação docente. Com relação a essa centralidade, Bazzo (2004) comenta que a noção de competências para o contexto de formação de professores “representa uma visão de educação individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo, é limitada e limitadora em relação à perspectiva de formação humana” (Ibidem, p. 280-281). Nessa linha de pensamento, Brzezinski (2008), complementa que essa concepção resulta em um “perfil docente centrado na aquisição de competências para o exercício-técnico profissional, constituindo, pois, uma formação prática e simplista”. (Ibidem, p. 184) Nessa perspectiva, a formação se volta para o desenvolvimento de competências específicas, habilidades técnicas, que podem ser mensuradas na prática didática do professor.

A partir da análise do conteúdo dos 26 documentos que representam, neste estudo, a política nacional curricular de formação de professores o termo competência, relacionado ao contexto de formação de professores, foi identificado 143 vezes em 15 desses documentos, conforme ilustrado na Figura 5.



Figura 5 - Categoria Competência.

Fonte: Autora.

São listados a seguir, no Quadro 1, os documentos em que o termo competência é utilizado a partir da perspectiva da formação de professores.

Quadro 1 - Documentos que embasam a construção da categoria competência

I) Parecer CNE/CES 492/2001 II) Parecer CNE/CP nº 9/2001 III) Parecer CNE/CP nº 21/2001 IV) Parecer CNE/CP nº 28/2001 V) Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 VI) Resolução CNE/CP nº 1/2002 VII) Resolução CNE/CES nº 18/2002 VIII) Parecer CNE/CES nº 197/2004	IX) Parecer CNE/CES nº 228/2004 X) Parecer CNE/CES nº 15/2005 XI) Parecer CNE/CES nº 223/2006 XII) Parecer CNE/CES nº 83/2017 XIII) Parecer CNE/CP nº 5/2009 XIV) Parecer CNE/CP nº 8/2009 XV) Resolução CNE/CP nº 1/2011
--	---

De uma forma geral, o conceito de competência sugere o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com uma determinada tarefa. É fato que os professores precisam desenvolver capacidades específicas para o trabalho em sala de aula, mas o conceito de competência reduz o horizonte de formação docente.

Para iniciar o processo reflexivo acerca do que a palavra competência sugere no contexto da política curricular de formação de professores, indica-se a definição do termo, conforme excerto anunciado do Parecer 9/2001:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p.30).

A constante presença da palavra competência(s) nos documentos em estudo, indica a sua constituição como um *slogan* da política curricular de formação de professores. Para que esta afirmação possa ser compreendida, é preciso retomar o significado do termo slogan no contexto da política educacional. Slogans são aquelas palavras de aura positiva que são utilizadas de forma excessiva na política (SHIROMA;

SANTOS, 2014); são denominados slogans por se tratarem de palavras fáceis de lembrar e que remetem a concepções que podem ser aceitas e defendidas facilmente por um grande número de pessoas.

É possível identificar o aspecto positivo da palavra competência construído ao longo da política quando ela é associada no processo de articulação entre teoria e prática - uma bandeira defendida há anos por diversos profissionais e pesquisadores da área da educação. É preciso, sim, aliar a teoria à prática, construir um aporte teórico que possa ser ativado durante as atividades práticas, no entanto, a função da teoria não é somente ser um subsídio para a prática. Há conhecimentos amplos voltados ao processo de formação de professores, a fim de formar um sujeito crítico que não necessariamente poderão ser colocados em prática. A noção de competência limita esta possibilidade ao indicar que essa associação deve ser constante, que a teoria sempre deve ser ensinada para um fim prático; para uma atuação *em situação*.

A definição de competência trazida no Parecer 9/2001 reforça a ideia de que aquilo que o professor aprende no seu curso de formação precisa, necessariamente, ser transposto para a prática. A ideia de articulação entre teoria e prática, nesse sentido, é bastante presente. A teoria, nessa perspectiva, é sempre ensinada com o intuito de promover uma articulação com a prática; já que, a partir do desenho da política, o futuro professor precisa colocar em prática tudo o que aprende. O excerto abaixo reforça essa ideia.

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p.32).

É possível perceber a limitação que o conceito de competência imprime a formação docente. Trata-se de uma forma de incutir na formação docente uma racionalidade técnica e individualista que não vai ao encontro de uma perspectiva de formação socialmente referenciada. Além disso, sugere e reforça a necessidade da resolução de problemas de forma imediata, e enfatiza, dessa forma, conceitos como eficiência, imprimindo uma visão mercadológica à educação.

Competência, é assim, de acordo com o que se apresenta na documentação oficial uma habilidade que só pode ser exercida *em situação*, na prática docente. É construída, assim, através da articulação entre teoria e prática. A teoria, neste cenário, é apresentada na formação dos professores desde que possa ser transposta para a prática didática. É norteadora na formação de professores e incide diretamente na construção do currículo dos cursos de licenciatura. As competências basilares para a elaboração dos cursos de formação docente, de acordo com a o Parecer 9/2001 e o art. 6º de sua respectiva resolução – CNE/CES 1/2001, são as seguintes:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 63).

Ainda, de forma específica, em relação às competências que devem conceber e organizar o curso de formação de professores na área de Letras, é indicado na Resolução 18/2002 que o projeto pedagógico de curso deve indicar “as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002e).

A lista de competências disponibilizadas a partir da política de formação de professores permite uma verificação da existência ou não de cada um de seus itens. Se constitui, assim, como um elemento de medição da capacidade docente. A partir da listagem das competências necessárias para o desenvolvimento do professor, é possível verificar o nível de *performance* de um profissional da educação. É, então, possível dizer que foi elaborado um *check-list* que determina o nível de capacidade de um determinado profissional da educação em exercer a sua prática docente.

A partir da análise de como a noção de competência é construída na materialidade textual dos documentos que regem a política curricular de formação de professores, passa-se a verificar a forma como essa concepção é apresentada e construída no

contexto do projeto pedagógico do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas.

Ao efetivar a análise do projeto pedagógico do referido curso, é possível perceber que a noção de competência é anunciada, mas não apresenta a mesma evidência notada no texto da política. Esta constatação indica que a centralidade do termo competência sofre, aqui, uma recontextualização. Assim, é possível afirmar que há um enfraquecimento do uso deste conceito em relação a sua ênfase na política curricular nacional de formação de professores. Isso, conseqüentemente, incide no fato de que no PPC em análise, o conceito de competência não é norteador e nuclear como na política, e desta forma, as implicações que o termo carrega e constrói também são recontextualizadas.

Nesse sentido, é importante destacar os pressupostos teórico-metodológicos assumidos no PPC em análise. Tais pressupostos, conforme é destacado no documento, fundamentam-se no projeto institucional da UNIPAMPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.48) e, assim,

[...] reconhecem e valorizam o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo, orientando para a construção de novos saberes à ética, ao desenvolvimento de competências, de habilidades e à formação humanística, comprometida com a cidadania e justiça social.

Como observa-se no excerto acima, embora os pressupostos teórico-metodológicos nos quais o PPC do curso de Letras Línguas Adicionais esteja voltado para a construção de novos saberes orientados ao desenvolvimento de competências, seu norte não se volta prioritariamente nesta direção. Isso porque, a construção de novos saberes orientados à ética e à formação humanística também são citados como orientadores na construção do documento.

A seguir, apresentam-se e analisam-se outros excertos do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais nos quais o termo competência pode ser identificado. Logo nas suas primeiras páginas, são anunciadas as diretrizes para os cursos de licenciatura da UNIPAMPA, as quais, conforme indicado no documento, estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e voltadas a

[...] formação do profissional da educação reflexivo, agente vivo do seu saber, com competências e habilidades para atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, atento à atual conjuntura brasileira, ao contexto mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias da informação e da comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.15).

No excerto acima é mencionado o fato de que o profissional da educação formado nos cursos de licenciatura da UNIPAMPA deverá desenvolver as competências e habilidades necessárias para a atuação na Educação Básica, profissional e tecnológica. No entanto, tais competências e habilidades não são listadas no texto, o que minimiza sua ênfase.

As competências também são mencionadas ao se tratar dos componentes curriculares específicos do estágio curricular, os quais “constituem-se em espaços para a consolidação de habilidades e competências docentes que deverão ser construídas processualmente ao longo do curso de licenciatura” (UNIPAMPA, 2015, p. 46). Neste excerto, mais uma vez, não são listadas e nem exploradas essas competências, seguindo-se a linha textual já construída anteriormente em que as competências necessárias à atuação na Educação Básica, profissional e tecnológica são apenas mencionadas.

De uma forma específica, a competência indicada como aquela que deve ser construída pelo futuro professor diz respeito a “competência crítico-humanística, técnica, política e pedagógica” (Ibidem, p.29). Na lista disposta no Parecer CNE/CP nº9 de 2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a) e Resolução 1/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d) que indica as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do processo de formação de professores, estão incluídas “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” e “competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico” e ainda “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; (CONSELHO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 2002d). Pode-se afirmar que a competência relacionada ao domínio dos conteúdos a serem socializados se caracteriza como um tipo de competência técnica, conforme adjetivada no PPC em análise. Há ainda, na materialidade da política curricular a menção de duas competências relacionadas a questão pedagógica, as quais são detalhadas de forma específica. No entanto, percebe-se uma ampliação da noção de competência pedagógica quando citada no PPC do curso. Isso porque, o texto da legislação restringe a natureza da competência pedagógica ao citar dois aspectos que devem ser atingidos em relação a essa competência. Já no PPC do curso, se cita, de forma ampla, que a competência pedagógica deve ser atingida, não delimitando os aspectos de sua abrangência. Nessa mesma linha de raciocínio, há no PPC a menção de que a competência técnica deve ser construída pelo futuro professor, mas a natureza dessa competência não é detalhada, o que amplia a sua abrangência e níveis de alcance.

Ainda em relação à competência que deve ser construída pelos graduandos, conforme indicado no PPC em análise, citam-se as competências *crítico-humanística* e *política*. Em relação a esses dois aspectos é importante destacar que, no âmbito da legislação, essas competências não são citadas de forma explícita e nem tão pouco podem ser apreendidas nas entrelinhas do detalhamento de cada uma das competências. Assim, pode-se afirmar que aqui há o uso da palavra competência adjetivado de política e crítico-humanística aponta a uma ampliação do sentido do termo que ultrapassa a questão tecnicista assinalada na legislação. Nessa perspectiva, há a adoção do termo proposto pela política, mas o mesmo é ressignificado ao ser associado a palavras que indicam a intenção de promover uma formação socialmente referenciada.

As diretrizes que norteiam a formação de professores no curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respektivas Literaturas, de acordo com o seu PPC, conforme já indicado nos parágrafos anteriores, embora tragam o termo competência em sua redação, o associam a outras dimensões da formação, tais como política e crítico-humanísticas. Assim, o uso da palavra competência no referido PPC não assume o mesmo valor daquele empregado nos documentos oficiais. Enquanto nos documentos nacionais que norteiam a política de formação de professores, o termo competência

assume um sentido de ação *em situação*, de teoria aprendida para ser posta em prática na resolução de situações da vida docente, há, na leitura do PPC em análise, uma abrangência dos horizontes que a formação docente deve alcançar. Isso porque não são construídas e nem tão pouco reproduzidas listas a respeito das competências que devem ser atingidas pelos futuros professores e esse termo é associado a questões mais amplas da educação.

3.3.2 *Experiência teórico-prática em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico*

A categoria experiência teórico-prática foi elaborada através da repetição constante nos documentos nacionais aqui analisadas dos grupos semânticos teoria e prática e, também do termo experiência. A partir da análise, identificou-se o uso da palavra experiência 47 vezes em 5 dos 26 documentos estudados. Já o grupo semântico que relaciona teoria e prática foi identificado 31 vezes, em 9 dos documentos. Esses dados são representados na Figura 6.



Figura 6 – Categoria Experiência Teórico-Prática

Fonte: Autora

A seguir, no Quadro 2, identificam-se em quais documentos, se faz presente, respectivamente, o termo experiência e o grupo semântico que relaciona teoria e prática.

Quadro 2 – Documentos que embasam a construção da categoria experiência teórico-prática

Documentos em que se utiliza o termo experiência	Documentos em que se utiliza o grupo semântico que relaciona teoria e prática
I) Parecer CNE/CES nº 492/ 2001 II) Parecer CNE/CP nº 9/ 2001 III) Parecer CNE/CP nº 21/2001 IV) Parecer CNE/CP nº 28/2001 V) Resolução CNE/CP nº 1/2002	I) Parecer CNE/CES nº 492/ 2001 II) Parecer CNE/CP nº 9/2001 III) Parecer CNE/CP nº 21/2001 IV) Parecer CNE/CP nº 28/2001 V) Resolução CNE/CP nº 1/2002 VI) Resolução CNE/CP nº 2/2002 VII) Parecer CNE/CP nº 5/2006 VIII) Parecer CNE/CP nº 8/2008 IX) Parecer CNE/CP nº 8/2009

A questão da experiência trazida nos documentos que orientam a política curricular de formação de professores está articulada de forma direta com o princípio norteador da política: o desenvolvimento de competências. De acordo com o parágrafo 3º, do art. 6 da Resolução 1/2002, os aspectos que definem os conhecimentos exigidos para a constituição das competências devem contemplar o conhecimento advindo da experiência. Nessa mesma perspectiva, é indicado no Parecer CNE/CP 9/2001, um dos âmbitos que subsidiam o desenvolvimento de competências está relacionado ao “conhecimento advindo da experiência” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 38).

De uma forma mais específica, é esclarecido no Parecer 9/2001, no que consiste o conhecimento advindo da experiência, que se constitui como:

[...] um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” [grifo no original] esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” [grifo no original] professor. (Ibidem, p.49).

Assim, de uma forma geral, experiência está associada a prática; se refere ao saber fazer, à aplicação de uma competência de ser professor. No entanto, é importante mencionar que na materialidade textual da política é indicado que

[...] o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 49).

A partir da análise dos documentos que compõem a política curricular de formação de professores, é possível identificar que a relação entre teoria e prática se relaciona à experiência, já que esta pode ser enriquecida quando associada a uma reflexão sistemática.

A ênfase dada à articulação entre teoria e prática no contexto da política pode ser observada pelo fato de que essa premissa é indicada como um dos eixos que constituem os critérios de organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002e). Assim, é indicado no inciso IV do art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que “o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas” (Ibidem) se configura como um dos eixos que devem ser contemplados na matriz curricular dos cursos de formação de professores.

De forma específica, os aspectos que constituem a relação entre teoria e prática são apreendidos ao analisar-se os excertos da política que trazem essa temática. Nesse sentido, a partir da análise relativa ao contexto textual em que grupo semântico teoria-prática é apresentado na política curricular de formação de professores, pode-se dizer que seu uso se caracteriza como um slogan da política educacional. Slogan porque esconde um sentido que não pode ser imediatamente apreendido. A associação entre teoria e prática se constitui em um conceito largamente defendido entre os educadores e pesquisadores em educação, mas no contexto aqui analisado dá suporte

para a construção do conceito de competência na política curricular de formação de professores. Essa afirmação tem por base o que está posto no Parecer 9/2001, no qual se lê que “a aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática” (Ibidem, p. 30). No mesmo documento também se afirma que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”. (Ibidem, p.29).

Como já discutido, competência incide em colocar em prática a teoria estudada em contextos de uso, contextos do dia a dia da vida escolar. Nesse sentido, a associação entre teoria e prática reforça a necessidade de que todo o conhecimento que é construído no processo de formação de professores deve ser passível de ser posto em prática. Com essa afirmação não se pretende negar a importância da associação entre teoria e prática, mas salientar que o que sustenta essa premissa no contexto da política é a construção de competências. Assim, conforme ressaltado no Pareceres 21 e 28/2001, a correlação entre teoria e prática “é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c, p.5).

De acordo com a análise dos documentos nacionais que orientam a política curricular de formação de professores, a referência à experiência tem como mola propulsora a construção de competências definidas pela política. Essa afirmação se sustenta no fato de que o conhecimento advindo da experiência é apontado como um dos âmbitos que sustentam o desenvolvimento de competências. Ainda, no que diz respeito a relação teoria e prática, esta é vista como o caminho para atingir-se as competências de ser professor. Assim, há uma relação intrínseca entre a experiência – que deve estar associada a uma teoria que a sustente a fim de que se possa refletir e aprimorar a prática docente.

Passa-se agora à análise da forma com que questões relativas à experiência teórico-prática são postas no PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA.

Na materialidade textual do referido PPC, a construção da experiência é relacionada às vivências proporcionadas no processo de formação do curso, o que evidencia seu caráter teórico-prático.

É possível, assim, identificar passagens no PPC em análise que a relação entre teoria e prática é posta como uma ferramenta para a construção de experiências. Um exemplo é o excerto abaixo:

[...] repensar a formação de professores torna-se uma necessidade premente, refletindo principalmente no que se fez na intencionalidade de avançar no próprio desenvolvimento profissional e institucional por meio da preparação político-pedagógica, construindo experiências profissionalizantes dialógicas, críticas, interdisciplinares, emancipatórias e participativas, superando os currículos pautados em formas tradicionais e, muitas vezes, descontextualizadas socialmente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p. 23-24).

A construção de experiências profissionalizantes dialógicas no processo formativo trilhado pelos discentes do curso de Letras Línguas Adicionais são potencializadas pelo papel de destaque que a extensão universitária ocupa no currículo. Essa relevância se evidencia pelo fato de que “metade da carga horária de estágio (240h) é cumprida em projetos de extensão (Estágios em Projetos de Extensão I e II)” (Ibidem, p. 52). Além disso, conforme complementado no PPC

[...] o corpo docente do curso garante aos discentes a oferta semestral de ações, projetos e programas [de extensão], vinculados ou não a componentes curriculares, que podem integralizar a carga horária do curso como parte ou totalidade das Atividades Complementares de Graduação (ACG), integralmente registradas no Histórico Escolar. O curso prevê ainda componentes curriculares cuja carga horária de Prática como componente curricular pode ser cumprida em ações extensionistas (podendo chegar a 180 horas). (Ibidem).

A extensão, nesse cenário, além de ser um dos pilares que sustenta a universidade, e, portanto, de essencial importância para a formação discente, se constitui, também, como uma importante ferramenta que propicia a construção da experiência docente através de uma ação que ultrapassa os muros da universidade e alcança a comunidade.

As atividades de extensão concebidas nesse contexto, como parte integrantes do currículo, e não apenas como um apêndice no processo de formação de discentes, se efetivam como uma oportunidade de associação entre teoria e prática e construção de experiência pedagógica.

Uma outra forma de se promover a associação entre teoria e prática e a construção de experiências docentes se dá por meio da configuração da Prática como Componente curricular - PCC. Conforme já comentado nesse estudo, o conceito é apresentado nos Pareceres CNE/CES 28/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c) e 15/2005 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005d). Se constitui assim, como uma dimensão prática associada a um componente curricular; uma forma de colocar em prática e refletir sobre a teoria construída durante o processo de formação. O curso de Letras Línguas Adicionais, conforme sugerido no Parecer 15/2005 tem sua organização “de forma que as atividades de prática como componente curricular sejam desenvolvidas como núcleo ou como parte de alguns componentes curriculares ou de outras atividades formativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.37). Conforme complementado no documento norteador do curso:

[...] isso inclui os componentes curriculares de caráter prático, relacionados à formação pedagógica, mas não aqueles relacionados aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Enfim, a PCC constitui-se em prática docente que possibilite a reflexão sobre a atividade profissional como exercício da docência (Ibidem).

Na matriz curricular do curso, dessa forma, identificam-se componentes curriculares cuja constituição abrem espaço para a efetivação da PCC. Esses componentes representam 11% da carga horária total do curso, o que corresponde a 405h (Ibidem). Um exemplo é o componente curricular Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais I, ofertado no terceiro semestre do curso, cuja ementa prevê o “planejamento, aplicação e avaliação de atividades didáticas” (Ibidem, p. 82). Dessa forma, o referido componente oportuniza aos acadêmicos uma experiência didática, alicerçada em bases teóricas construídas na interação de sala de aula com o contexto da prática.

A experiência teórico-prática em relação ao estágio curricular supervisionado se manifesta pela sua natureza prática que é apoiada no aporte teórico constituído durante o processo de formação dos futuros professores. Assim, no âmbito do curso de Letras Línguas Adicionais, o estágio é concebido como “um articulador de conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso de graduação e dos saberes e fazeres necessários à atuação docente crítica e reflexiva”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.45). Dessa forma, a concepção de estágio adotada no curso

[...] é aquela em que se possa compartilhar, tanto no ambiente profissional do futuro licenciando quanto no ambiente acadêmico, a construção coletiva de proposições e descobertas sobre o cenário educacional, entendido de forma situada, contextualizada e sensível às especificidades locais e regionais, de forma a qualificar ainda mais a articulação entre teoria e prática. (Ibidem, p.45-46).

Em consonância com essa perspectiva, os componentes curriculares que constituem o estágio têm a seguinte ementa: “planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais na educação básica. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência” (Ibidem, p. 84-85) e ainda no contexto dos estágios em projeto de extensão na ementa consta “planejamento, aplicação e avaliação de projeto(s) de ensino de línguas adicionais, na modalidade presencial ou a distância. Socialização, reflexão e teorização sobre essa experiência” (UNIPAMPA, 2015, p. 86, 88).

No âmbito do curso de Letras Línguas Adicionais, experiências teórico-práticas também podem ser vivenciadas por meio do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Já que este

[...] deve expressar o resultado da contribuição de cada componente curricular em sua formação como sujeito autônomo, comprometido com as questões referentes ao curso, capaz de estabelecer relações entre conhecimentos, preocupado com o arcabouço teórico e com a correlação entre teoria e prática e, sobretudo, atento às questões referentes ao estudo da linguagem e/ou à docência de línguas e literaturas. (Ibidem, p. 42-43).

Nesse sentido, a elaboração do TCC se constitui como uma oportunidade de sistematização da teoria estudada no decorrer do curso em associação a algum âmbito prático da docência, o que o configura como uma importante ferramenta para a construção de experiências teórico-práticas.

Com base na análise dos documentos que orientam a política curricular de formação de professores, conforme já discutido anteriormente, observa-se que o conceito de experiência teórico-prática se constitui como uma aura positiva para a ideia que norteia a política: o desenvolvimento de competências. Assim, a associação entre teoria e prática é um caminho para que o professor possa desenvolver com sucesso as competências da docência indicadas na política. Essa leitura do conceito de experiência teórico-prática não é apreendida no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais.

Essa afirmação alicerça-se no fato de que o termo competência não é usado no PPC do curso Letras Adicionais de forma prescritiva e técnica, mas sim, de forma a abranger conceitos voltados a uma educação ampliada. Diante disso, pode-se apreender que, no contexto do referido PPC, a ideia de experiência teórico-prática não segue os moldes e significados promulgados pela política que as constroem. Assim, se observa que o conceito experiência teórico-prática no âmbito no PPC assume uma roupagem que incide no desenvolvimento de experiências alicerçadas em uma prática baseada em uma teoria, mas essa teoria não é restritiva pois não tem como função desenvolver competências específicas e restritivas para a docência.

3.3.3 Autonomia em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico

Analisa-se agora os contextos e significados atribuídos à palavra autonomia a partir no seu uso nos documentos que compõem o *lócus* deste estudo. A palavra em questão foi identificada em 7 dos 26 documentos analisados e teve um total de 41 ocorrências, conforme representado na Figura 7.

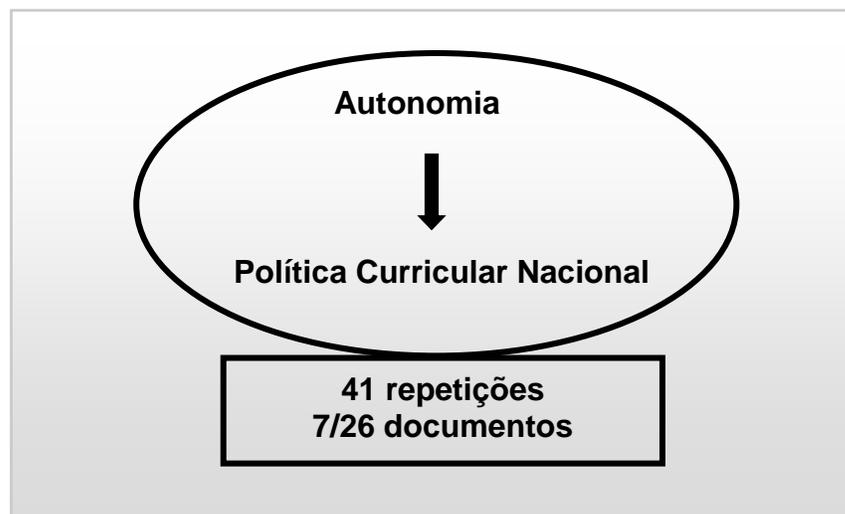


Figura 7: Categoria Autonomia

Fonte: Autora

Em alguns dos contextos de uso, autonomia está relacionada especificamente a escola e a universidade, mas aqui o foco de análise recai sobre sua associação ao aluno de curso de licenciatura. Esse contexto de uso foi encontrado em 3 dos 7 documentos em que a palavra é utilizada, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Documentos que embasam a construção da categoria autonomia

Documentos em que o termo é utilizado em associação ao aluno do curso de licenciatura	Documentos em que o termo é utilizado em outros contextos
I) Parecer CNE/CES nº 492/ 2001 II) Parecer CNE/CP nº 9/ 2001 III) Resolução CNE/CP nº 1/ 2002	I) Parecer CNE/CP nº 21/ 2001 II) Parecer CNE/CES nº 28/ 2001 III) Parecer CNE/CES nº 83/2007 IV) Parecer CNE/CP nº 8/2008

Assim, para iniciar a análise dos contextos em que a palavra autonomia é utilizada nas políticas curriculares de formação de professores, elegem-se aqueles em que o termo aparece em associação ao aluno do curso de licenciatura.

No Parecer nº 492/2001 - que aprova as diretrizes curriculares nacionais para 10 cursos de graduação, - a palavra autonomia está incluída nas diretrizes destinadas aos cursos de (I) Comunicação Social; (II) Antropologia, Ciência Política e Sociologia e (III) Letras.

Em relação ao curso de Comunicação Social, o termo autonomia está relacionado a flexibilidade da carga horária semanal do curso, a qual permite, entre outras coisas, a “ampliação da autonomia do estudante para organizar seus horários, objetivos e direcionamento”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p. 24).

No que diz respeito aos cursos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, o termo é utilizado na construção de um dos princípios norteadores das concepções de suas diretrizes curriculares, o qual consiste em “criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p. 26).

Já no curso de Letras, o termo se relaciona a prioridade que deve ser dada “à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p. 29). Nesse sentido, é indicado que o curso deve apresentar estruturas flexíveis em decorrência do fato de pôr em relevo “a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo de valores humanistas” (Ibidem).

Com base nos contextos que a palavra autonomia está associada na materialidade textual do Parecer 492/2001, nota-se que, nesse documento, seu uso está relacionado a dois aspectos: a autonomia intelectual, que pressupõe a capacidade do aluno em desenvolver-se intelectualmente e à flexibilidade do curso que remete à possibilidade dada ao aluno de escolher parte do caminho formativo durante sua graduação.

Discorre-se a seguir sobre a forma como a palavra autonomia se manifesta nos contextos do Parecer nº9/2001 e de sua correspondente resolução: nº 1/2002.

É indicado, no Parecer 9/2001, a necessidade de se prever instrumentos de auto-avaliação “que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p. 40). Assim, é reforçado no item 5 do Art.5º da Resolução 1/2001 que o projeto pedagógico de cada curso deverá levar em conta que “a avaliação deve ter como finalidade a

orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d). Isso vai ao encontro da premissa presente no Parecer 9/2001 que indica que é preciso que os futuros professores, ao longo de sua formação “possam exercer e desenvolver sua *autonomia profissional e intelectual*”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 53, grifo nosso). A ênfase na importância do desenvolvimento de uma autonomia intelectual e profissional no futuro professor é confirmada no art. 11 da Resolução 1/2001 que indica que dentre os critérios de organização da matriz curricular deve ser considerada a dimensão que articula o desenvolvimento dessa autonomia.

Com base nos contextos que a palavra autonomia está inserida no âmbito da política curricular de formação de professores, apreende-se dois sentidos para o seu uso: o sentido que a relaciona com possibilidades de escolha para os alunos e aquele que a associa com a capacidade do discente em atuar no seu próprio processo de aprendizagem.

Com relação aos sentidos atribuídos à palavra autonomia, é importante mencionar que o primeiro - possibilidades de escolha para os alunos - é apreendido apenas com base em alguns excertos extraídos do Parecer 492/2001. Nessa perspectiva, é necessário destacar que embora o parecer influencie a construção de uma determinada resolução, este, em específico, foi retificado através do parecer CNE/CES 1.363/2001, no qual a questão da autonomia não é explorada, já que a palavra não constitui a materialidade textual do referido documento.

Dito isso, pode-se afirmar que o sentido atribuído a palavra autonomia relacionado às possibilidades de escolha dos alunos em seu processo formativo é diluído. Em primeiro lugar por constar apenas em um Parecer (o qual, diferente de uma resolução, não institui normas, apenas as contextualizam); em segundo lugar por esse Parecer ter sido retificado através da publicação de outro documento, e finalmente pelo fato de que através dessa retificação, a resolução que se originou desses documentos, no âmbito do curso de Letras, – Resolução CNE/CES 18/2002 – não menciona a questão da autonomia.

A partir dessa constatação, é possível perceber que a construção semântica ao torno da palavra autonomia que a relaciona com possibilidades de escolha dos alunos em seu processo formativo tem uma presença bastante sutil no âmbito da política curricular nacional de formação de professores.

Já o sentido da palavra autonomia relacionado com a capacidade do discente em atuar no seu próprio processo de aprendizagem é bem mais enfatizado. Isso porque além de essa perspectiva estar posta no Parecer 9/2001, ela ainda é reforçada na Resolução 01/2002.

Assim, observa-se que autonomia, apesar de ser uma palavra de aura positiva, no contexto da política nacional curricular de formação de professores pode ser considerada um slogan. A aura positiva da palavra repousa no fato de que ser autônomo significa ter liberdade para tomar decisões, para atuar, ser sujeito dos processos. E essa significação da palavra está presente na política, mas de forma bastante tímida e acaba por se diluir em decorrência da retificação do documento que a anuncia e conseqüente silenciamento dessa significação nos demais documentos da política.

Por conta disso, a palavra autonomia – que carrega uma significação de aura positiva – esconde, com base no contexto em que é empregada de forma majoritária na política, algumas questões que precisam ser consideradas. Nesse sentido, autonomia supõe um trabalho individual do professor, um enfraquecimento da coletividade escolar, a menção de uma ação que fragmenta o coletivo. Shiroma e Santos (2014), em relação ao slogan autonomia, observam que a partir da Reforma do Estado, nos anos 1990, o termo ganhou sentido oposto ao reivindicado pelos movimentos de educadores na década anterior. Isso porque, a noção de autonomia passou a ter como um dos seus principais desdobramentos a “responsabilização dos sujeitos instaurando uma nova perspectiva de regulação pautada na *accountability* (Ibidem, p.36). Assim, as autoras esclarecem que “ao individualizar as ações de professores, os reformadores tentam esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica”. (Ibidem)

Como pode-se evidenciar através da materialidade dos documentos que orientam a política curricular de formação de professores, a palavra autonomia é associada, de

forma mais enfática, a capacidade do discente em atuar no seu próprio processo de aprendizagem, incentivando, assim, uma postura que valoriza a independência e a busca do professor em formação em relação ao seu desenvolvimento profissional e intelectual.

Através desse recorte acerca da forma como a palavra autonomia é trazida nos documentos oficiais pode-se perceber que seu uso reforça uma postura que incentiva a responsabilização do professor em formação acerca do seu processo de formação. Por conta disso, o professor deve ser autônomo na busca alternativas para o seu aperfeiçoamento.

A partir dessa reflexão acerca dos sentidos que a palavra autonomia assume no contexto da política curricular nacional de formação de professores, apresenta-se, a seguir, a forma como o contexto que compõe o uso da palavra é construído na materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais.

É anunciado no PPC que a autonomia do aluno é um dos aspectos visados na constituição do curso de Letras Línguas Adicionais. O sentido da palavra apresenta indícios do significado que assume quando é empregado no documento norteador que embasa a referida licenciatura. O excerto a seguir é um exemplo:

Destaca-se a relevância em se adotar pressupostos teórico-metodológicos para orientar a prática docente na formação de professores, sendo que tais pressupostos devem compreender diferentes concepções de pensamento, métodos e práticas pedagógicas existentes entre os docentes, sempre priorizando uma pedagogia baseada em ações colaborativas, que fomentem a inovação e a promoção da autonomia do aluno no processo de aprender e pensar, como também a compreensão do desenvolvimento de processos avaliativos das diversas etapas e dos vários agentes do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.49).

Quando é indicado que a autonomia está associada ao processo de aprender e pensar, pode-se inferir que isso remete ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual, em consonância ao que é anunciado no âmbito da política curricular de formação de professores.

Ainda nessa perspectiva, o termo é trazido na redação do objetivo geral dos componentes Fundamentos de Espanhol I e II, o qual se traduz, de igual forma nos dois componentes, através do seguinte enunciado: “promover a iniciação/ampliação do

conhecimento da língua espanhola dos estudantes ingressantes, incentivando a autonomia e reflexão do aluno a respeito de sua futura atuação docente”. (Ibidem, p. 63-64). Dessa forma, “é desejável que o professor atuante no curso tenha em mente a formação de professores críticos e com autonomia intelectual” (Ibidem, p. 101).

Um outro sentido atribuído à palavra autonomia, no PPC do curso, é construído em torno das oportunidades de escolha que os discentes têm em relação às Atividades Complementares de Graduação (ACGs) e ainda aos Componentes Complementares de Graduação. Nesse sentido, essas possibilidades são associadas ao desenvolvimento da autonomia do aluno durante o seu processo formativo.

Em relação às ACGs, que correspondem a “atividades de caráter acadêmico-científicas, extensionistas, artísticas e de gestão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p. 38), é ressaltado que seu espaço no currículo, além de “proporcionar aos alunos a participação em experiências diversificadas que contribuam para a sua formação humana e profissional” (Ibidem) ainda contribuem para a flexibilização do curso e para “o desenvolvimento da autonomia do graduando” (Ibidem).

No que diz respeito aos componentes curriculares complementares, no curso de Letras Línguas Adicionais, esses contemplam “todos os cinco eixos curriculares do curso (**Inglês, Espanhol, Literatura, Docência e Formação Interdisciplinar**)” (Ibidem, p.58-59, grifo no original). Essa configuração de oferta, além de, conforme indicado no PPC, visar a flexibilização curricular também objetiva a construção da autonomia do aluno. (Ibidem). Dessa forma, o curso de Letras Línguas Adicionais ao proporcionar um variado leque de opções no que diz respeito aos componentes curriculares complementares – 114 no total - oportuniza ao aluno construir alguns aspectos do seu percurso formativo, de acordo com suas próprias escolhas.

Conforme o contexto em que o uso da palavra autonomia é utilizado no âmbito do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais em relação aos alunos, apreende-se que seu sentido está relacionado a liberdade dada ao discente de escolher o caminho do seu processo formativo no que diz respeito a parte da carga horária obrigatória referente ao curso de licenciatura e ainda ao processo de aprender a pensar, o qual está relacionado ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual.

Essas duas significações relacionadas à palavra autonomia estão presentes no âmbito da política curricular de formação de professores. No entanto as ênfases dadas a cada uma delas é diferente em cada um dos contextos analisados. Enquanto a associação da palavra autonomia à flexibilização do curso e as possibilidades de escolha do aluno é trazida de forma bastante sutil no âmbito da política curricular de formação de professores, conforme já discutido, essa significação da palavra está mais presente no âmbito da materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais, já que são detalhadas as possibilidades de sua constituição. E no que diz respeito a significação que atribuiu o significado da palavra autonomia ao desenvolvimento intelectual do sujeito, a ênfase maior pode ser observada no âmbito da política estudada, conforme já discorrido. No PPC do curso, essa significação aparece apenas em uma citação que menciona a relevância que é dada no curso à promoção da autonomia do aluno no processo de aprender a pensar e na ementa de 2 dos 38 componentes curriculares obrigatórios do curso.

Com base nessas reflexões, é possível fazer emergir os aspectos associados ao uso da palavra autonomia ao ser deslocada do contexto da política curricular nacional de formação de professores para o contexto do PPC de Letras Línguas Adicionais. Enquanto no contexto da política nacional, seu sentido está mais voltado à responsabilização do discente do curso de licenciatura em relação ao seu processo de aprendizagem; no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais, o sentido da palavra está mais voltado a existência da liberdade do discente na escolha de parte do seu percurso formativo.

3.3.4 Flexibilidade em dois contextos: a transformação do discurso pedagógico

A partir da análise de conteúdo dos pareceres e resoluções do CNE que constituem o corpus desse estudo, constatou-se que o substantivo flexível e o adjetivo flexibilidade foram utilizados 23 vezes em 4 dos 26 documentos analisados, conforme ilustrado na Figura 8.

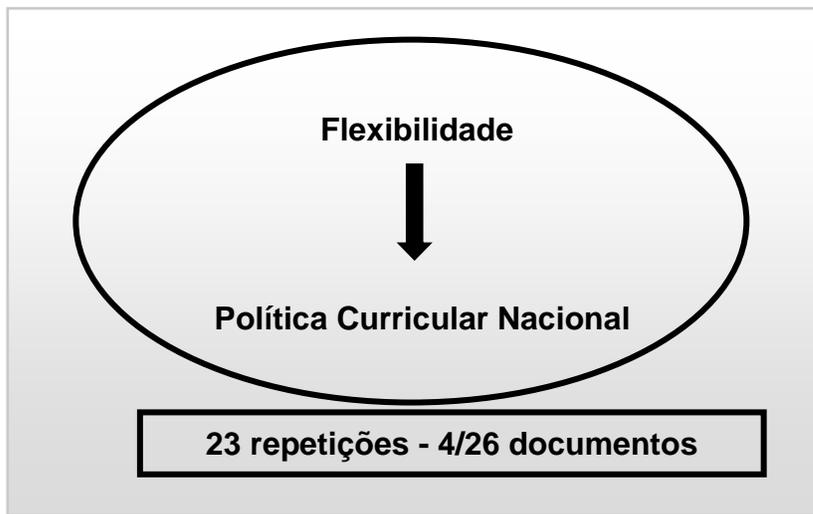


Figura 8: Categoria Flexibilidade

Fonte: Autora

No Quadro 4, são identificados os documentos em que o termo flexibilidade e seus derivados foram utilizados.

Quadro 4 – Documentos que embasam a construção da categoria flexibilidade

<p>Parecer CNE/CES nº 492/2001 Parecer CNE/CP nº 9/2001</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 1/2002 Parecer CNE/CES nº 83/2007</p>
---	--

Na materialidade textual dos pareceres e resoluções no CNE analisados nesse estudo, o uso das palavras flexível/flexibilidade está associado aos seguintes contextos: currículo e atitudes do professor.

Em relação ao currículo, preconiza-se, como um dos princípios que norteia a proposta das diretrizes curriculares do curso de Letras, uma flexibilização curricular, que, de acordo com o Parecer 492/2001, “é entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso [...], utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, p.29).

No que diz respeito a atitude que deve ser adotada pelo professor, a flexibilidade faz parte da constituição da competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, conforme indicado no Parecer 9/2001. Assim, é afirmado nesse documento que a referida competência condiz com a capacidade de “utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 44).

Na Resolução 1/2001, são resumidos os eixos pelos quais a flexibilidade deve perpassar no que diz respeito ao currículo e ao *ethos* do professor em formação. Assim, se lê no parágrafo 1º, do art. 14, do referido documento, o seguinte:

A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002d).

O excerto acima ressalta a importância dada ao conceito de flexibilidade no contexto da política curricular de formação de professores. Isso porque está presente tanto em relação ao currículo quanto à formação do sujeito em sua autonomia profissional e intelectual.

Passa-se agora a apresentar a forma como o conceito de flexibilidade é construído no âmbito do PPC de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA. No que tange a flexibilização curricular, há no PPC em análise uma subseção dedicada para tratar sobre o tema. A flexibilização é construída sob diversos aspectos, conforme descritos a seguir:

O primeiro deles é a organização curricular em torno de um eixo norteador (inter-relação entre os saberes), um eixo articulador (**Formação Interdisciplinar**) [grifo no original] e quatro eixos curriculares (**Inglês, Espanhol, Literatura e Docência**) [grifo no original]. As atividades práticas (405 horas) correspondem à Prática como Componente Curricular e, também contribuem para a flexibilização, pois, além de proporcionarem a relação entre teoria e prática, apresentam ao currículo a flexibilidade necessária para garantir a formação do perfil do egresso generalista e humanista apontados no PDI. Os estágios contribuem para a flexibilização curricular porque são realizados em dois contextos diferentes, na escola e em projetos de extensão institucionais,

como o Núcleo de Línguas Adicionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015b, p.100, grifo do autor).

Ainda no que diz respeito à flexibilização curricular é ressaltado no referido PPC

[...] o fato de que a fixação de pré-requisitos para os componentes curriculares limita-se ao mínimo necessário, possibilitando percursos formativos variados, na medida em que o aluno pode escolher quais componentes curriculares sem pré-requisitos cursará em cada semestre. (Ibidem).

Através da análise do documento norteador que rege o currículo do curso de Letras Línguas Adicionais, a flexibilidade é associada exclusivamente a aspectos curriculares, silenciando, assim, questões que vinculem termo a construção do *ethos* do professor em formação. Dessa forma, flexibilização se relaciona a construção de eixos curriculares na matriz do curso, inspirada no art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, às PCCs, já exploradas nesse estudo no âmbito da categoria experiência teórico-prática, e ainda à possibilidade que os alunos do curso de licenciatura em Letras Línguas Adicionais têm de realizar seus estágios curriculares obrigatórios na Educação Básica tanto em projetos de extensão.

Essa constatação revela que no processo de recontextualização que tange o termo flexibilidade, que permeia vários documentos da política, foi levado em conta o que preconiza o Parecer 492/2001, no qual a flexibilização curricular é entendida como um dos princípios que norteiam as propostas curriculares dos cursos de Letras. E por conta disso, no âmbito do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais, o termo não se associa a comportamentos que devem ser incentivados e adotados pelo professor em processo de formação.

Este capítulo evidenciou como as regras recontextualizadoras - que compõem a teoria do dispositivo pedagógico - podem ser utilizadas para o estudo das políticas curriculares. Nesse sentido, mostrou-se que a recontextualização da política ocorre cada vez que os textos que a compõem são deslocados para um contexto diferente daquele que ocupavam anteriormente. E esse movimento pode ocorrer tanto em nível micro quanto em nível macro e é atravessado pela ideologia dos sujeitos que ocupam cada um desses contextos.

De forma específica, discorreu-se sobre a recontextualização sofrida na política curricular nacional de formação de professores ao ser transposta para a materialidade

textual do PPC do curso de Letras Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA.

Passa-se, agora, à última parte deste estudo, na qual serão apresentadas as considerações finais com base do desenvolvimento da pesquisa que o embasa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo teve-se como objetivo geral compreender como a política curricular oficial para a formação de professores é recontextualizada no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. Com base nas regras recontextualizadoras que compõem a teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein, buscou-se analisar os processos de transformação pelo qual o discurso pedagógico é submetido ao ser deslocado do contexto nacional da política curricular de formação de professores para o contexto institucional da UNIPAMPA. Assim, a análise da política nacional foi confrontada com a materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da referida universidade.

De uma forma geral, as bases teóricas da pesquisa repousaram na teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (2000, 2003), com foco nas regras recontextualizadoras; na compreensão do conceito de política a partir dos estudos de Stephen Ball (1994) e de currículo a partir de uma perspectiva crítica (MOREIRA; SILVA, 2013; SILVA, 2005; VARELA, 2013).

A fim de atingir o objetivo geral do estudo, a coleta de dados foi realizada através dos Pareces e Resoluções do CNE publicados entre os anos de 2001 e 2011. O motivo da escolha dos referidos documentos deu-se pelo fato de que é a anunciado no PPC do curso de Letras Línguas Adicionais que são estas as normativas que norteiam a sua elaboração. Dessa forma, foram analisados 26 pareceres e resoluções do CNE publicados no período indicado. A análise foi feita com o uso do método de análise de conteúdo, conforme explicitado em Bardin (2011), e ainda por meio do referencial teórico metodológico de slogans na política educacional, com base nos estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma e Evangelista (2014).

A fim de complementar o objetivo geral do estudo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o contexto político-social que influenciou a adoção dos documentos oficiais que compõem as políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura;

- compreender a materialidade textual dos documentos oficiais que propõem políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura;

- compreender como a teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein pode ser utilizada como aporte teórico para o estudo das políticas curriculares.

O primeiro dos objetivos específicos deste estudo foi o de caracterizar o contexto político-social que influenciou a adoção dos documentos oficiais que compõem as políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura. Tal contexto se constitui com base nas reformas educacionais desencadeadas na década de 1990. Nesse prisma, a LDB de 1996 se configura como uma dessas reformas, que tal como as realizadas na referida época, foi elaborada em sintonia com o contexto capitalista neoliberal, em que pese se tenha observado que durante o processo de elaboração e discussão houve resistências e embates em torno de duas propostas, denotando que a formulação de políticas será sempre um campo permeado por disputas.

No contexto neoliberal em que as políticas educacionais estão inseridas e ainda com a influência dos organismos internacionais, a construção do capital humano é reforçada na política. Um exemplo é a atribuição que é dada ao sujeito pelo seu próprio desenvolvimento profissional, o qual deve ocorrer de forma constante e ao longo da vida, responsabilizando-o por seu sucesso ou fracasso pessoal e profissional.

Associado à visão mercadológica da educação, é proposto um novo perfil para a docência e, portanto, para a formação de professores, com a adoção de propostas curriculares centradas na prática, no saber fazer, na experiência, podendo ser entendido como a reedição do tecnicismo dos anos 1970, acrescido de outros requisitos, tais como: autonomia, flexibilidade e competência para atuar com os problemas emergentes do cotidiano.

A fim de se atingir o segundo objetivo específico do estudo - compreender a materialidade textual dos documentos oficiais que propõem políticas curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura, buscou-se apoio nos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista e Santos (2014) para a compreensão dos textos da política os quais foram

associados ao uso da metodologia de análise de conteúdo. Assim, com base nos estudos das referidas autoras, os textos da política foram analisados a partir de um olhar que os compreende como produtores de sentido que ultrapassam as palavras que os compõem. Isso porque os textos são submetidos a diversas interpretações e reinterpretções, o que lhes pode atribuir sentidos variados. De forma específica, Evangelista e Santos (2014), avançam na metodologia de análise dos sentidos produzidos pelos textos da política e sugerem o termo slogans para descrever as palavras usadas de forma excessiva na política que perdem o seu significado de origem ao serem esvaziadas do conteúdo crítico que as constituem.

Foram identificados através da análise dos documentos que compõem a política curricular de formação de professores em cursos de licenciatura, os seguintes termos que podem ser considerados slogans da política educacional: competência, experiência teórico-prática e autonomia.

O termo competência, tal como os slogans da política educacional, é usado de forma excessiva na política e remete a um sentido considerado positivo. Isso porque está associado a capacidade de realizar com êxito determinada tarefa ou função. Na materialidade textual da política, o referido termo é apresentado de forma a reforçar sua natureza de slogan, visto que é associado a um mecanismo de articulação entre teoria e prática, uma bandeira defendida há anos por diversas estudiosas da área da educação. No entanto, essa aura positiva da palavra associada a construção discursiva em seu entorno, esconde o seu real sentido. A palavra competência no contexto da política educacional de formação de professores constrói uma cultura de resolução de problemas de cunho prática da vida docente. Assim, a teoria estaria articulada à prática somente nos casos em que essa articulação seja necessária para solucionar as situações do dia a dia da prática docente.

A categoria experiência teórico-prática, no âmbito da política curricular de formação de professores, está associada diretamente ao desenvolvimento de competências. Desta forma, a teoria deverá ser associada a prática a fim de desenvolver competências específicas da prática docente. Nota-se que estas competências são listadas na política de forma que ressaltam uma visão tecnicista da educação. Por conta disso, a associação entre teoria e prática é reduzida para um fim específico – por em prática

uma teoria que possa ser utilizada para resolver situações da vida docente. Dessa forma, sua característica de slogan é percebida pelo fato de que o termo experiência teórico-prática remete a ideia de desenvolver a capacidade do professor em articular os conhecimentos construídos no âmbito teórico à prática docente, promovendo a reflexão e uma visão crítica do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no âmbito da política as significações atribuídas ao termo são reduzidas em decorrência do fato de que a experiência teórico-prática visa, em última instância, a efetivação da pedagogia das competências.

Outro slogan identificado na política curricular de formação de professores é o termo autonomia. No âmbito da política, o termo é utilizado, na maior dos contextos em que está inserido, a partir de uma perspectiva voltada para a ação individual dos professores em formação que são responsabilizados pela sua própria aprendizagem e aprimoramento pessoal e profissional. O sentido da palavra que foi construído inicialmente em associação a um princípio pedagógico de uma educação libertadora perde seu conteúdo crítico e passa a representar mais um mecanismo discursivo utilizado para incutir na política de formação de professores a ideia de responsabilização do sujeito por seu próprio desenvolvimento, e isso o individualiza e enfraquece o senso de coletividade do contexto da educação.

Como terceiro objetivo específico deste estudo, buscou-se compreender como a teoria do dispositivo pedagógico desenvolvida por Basil Bernstein pode ser utilizada como aporte teórico para o estudo das políticas curriculares.

De forma específica, a teoria do dispositivo pedagógico auxilia na compreensão do caminho percorrido pelas políticas curriculares e as mudanças pelas quais são submetidas através do estudo e compreensão de suas regras recontextualizadoras. Tais regras são responsáveis, no âmbito da estrutura do dispositivo pedagógico, pela transmissão do discurso pedagógico.

Para que um discurso possa ser transmitido, ele precisa, necessariamente, atingir um contexto diferente daquele em que estava situado no momento anterior. Quando o discurso pedagógico é deslocado de um determinado contexto para outro, há uma mudança nesse discurso. Essa mudança se dá pelo fato de que através da atuação da ideologia dos sujeitos que constituem o contexto para o qual o discurso foi

transmitido, ocorre uma ressignificação no discurso. Assim, determinados aspectos são mais valorizados, outros ainda podem ser silenciados e enquanto outros podem não gerar um significado para os sujeitos que os recebem e, assim, passarem despercebidos. Por conta dessa ressignificação do discurso ao ser transposto de um contexto para o outro, ocorre uma mudança; uma transformação do discurso pedagógico.

As políticas curriculares ao serem deslocadas de um contexto para outro, assim como o discurso pedagógico, são recontextualizadas. Essa recontextualização pode acontecer tanto em nível macro quanto em nível micro. Isso porque a transferência de políticas, ocorre tanto por meio dos organismos internacionais e da relação entre diferentes países, como nas esferas nacional, estadual, regional, municipal e, especificamente, no âmbito de cada instituição de ensino. Assim, a política percorre um caminho do macro para o micro e em cada mudança de contexto sofre uma transformação por conta da atuação da ideologia dos sujeitos que constituem os diferentes contextos. Neste estudo, em específico, pôde ser visualizado de uma forma ampla o contexto macro que influenciou a elaboração das políticas, a sua materialização nas políticas curriculares nacionais para a formação de professores e as mudanças ocorridas quando em atuação no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA.

Para finalizar este estudo, retomam-se os aspectos que vão ao encontro do objetivo geral da pesquisa: compreender como a política curricular oficial para a formação de professores é recontextualizada no contexto do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa.

A partir da análise das políticas curriculares de formação de professores foi possível apreender, através das entrelinhas dos textos que a compõem, a forma como essa política se apresenta e, conseqüentemente, apreender as mudanças na política ao ser materializada no contexto institucional do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA.

A fim de atingir esse objetivo identificaram-se quatro categorias de análise da política, quais sejam: competência, experiência teórico-prática, autonomia e flexibilidade.

Enquanto no âmbito da política nacional curricular de formação de professores, o termo competência se constitui como norteador na construção da política e está voltado a uma visão técnica da educação, ao ser ressignificado na materialidade textual do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA o conceito não recebe a mesma ênfase e ainda assume outras significações.

A respeito disso, faz-se necessário destacar que ao contrário de como está posto na política, não há, no PPC em análise a presença de uma lista de competências específicas que devem ser desenvolvidas durante o processo de formação dos professores. O uso do termo, que na política remete a uma formação de cunho prático e simplista, no âmbito do PPC, é associada a competência crítico-humanística, técnica, política e pedagógica. Embora haja a associação da competência a questões técnicas e pedagógicas, assim como na política que orienta a elaboração do PPC, o acréscimo dos adjetivos crítico-humanística e política ao termo direciona para a constituição de uma formação mais sintonizada com uma perspectiva emancipatória.

A categoria de análise experiência teórico-prática revela que sua construção, no âmbito da política nacional, está associada ao desenvolvimento de competências. Isso porque é através da articulação entre teoria e prática que, conforme indicado na política, promove o desenvolvimento de competências no futuro professor, as quais são voltadas a uma visão utilitarista da educação. A experiência, por seu turno, é anunciada como um dos âmbitos que subsidia o desenvolvimento de competências. O termo experiência teórico-prática sofre no PPC do curso de Letras Línguas Adicionais uma ressignificação. Em primeiro lugar, em decorrência do fato de que na materialidade textual do PPC o termo competência não assume a mesma significação daquela difundida na política, indica, conseqüentemente, que a associação entre teoria e prática não está voltada para o desenvolvimento de competências e a experiência, por seu turno, também não segue essa lógica. Assim, a experiência teórico-prática assume uma perspectiva que incide no desenvolvimento de experiências alicerçadas na prática baseada em uma teoria que possa ser usada para desenvolver uma visão crítica da

realidade. Essa teoria não tem como função exclusiva a associação com uma prática que possa subsidiar o desenvolvimento de competências limitadas e restritivas para a prática docente.

Outro termo ressignificado no PPC do curso de Letras Línguas Adicionais em relação à política curricular de formação de professores é autonomia. No contexto da política, de forma majoritária, autonomia está associada ao desenvolvimento intelectual e profissional discentes dos cursos de licenciatura. Assim, incute uma cultura de responsabilização do sujeito por seu crescimento e atualização profissional. No âmbito do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais, autonomia está mais voltada a existência da liberdade do discente na escolha de parte do seu percurso formativo.

O termo flexibilidade no âmbito da política curricular de formação de professores refere-se a contextos relacionados ao currículo quanto a atitudes do futuro professor. Ao efetivar a análise do PPC do curso de Letras Línguas Adicionais da UNIPAMPA, o termo flexibilidade volta-se exclusivamente a questão curricular. Assim, percebe-se que o foco da política que foi recontextualizada diz respeito ao que está posto no Parecer 492/2001 no qual é ressaltado que a flexibilidade na organização do curso é dos princípios que norteiam a proposta curricular para os cursos de Letras.

Os aspectos levantados neste estudo permitiram compreender a complexidade do currículo, as disputas no campo da formulação de políticas, a importância de desvelar as intencionalidades implícitas e explícitas nos documentos oficiais orientadores da política para formação de professores e os processos de recontextualização possíveis na política em contexto, por meio do aprofundamento da teoria do dispositivo pedagógico.

Dessa forma, acredita-se que este estudo, de forma geral, abre possibilidades de futuras pesquisas, mais adensadas, no âmbito dos cursos de formação de professores, no sentido de ampliar o entendimento dos processos de transformação do discurso pedagógico, sua tradução e atuação em contextos locais.

De forma específica, em relação ao contexto local aqui eleito – associado ao curso de Letras Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA – a presente dissertação pode se configurar como um ponto de partida para pesquisas que versem sobre a transformação do discurso pedagógico materializado no PPC do referido curso

ao ser deslocado para o contexto de sala de aula. Assim, seria possível compreender a natureza dessa proposta pedagógica que pode ser classificada como inovadora em relação os tipos de licenciaturas ofertadas em nosso país. Isso porque trata-se de um tipo de licenciatura que não é recorrente, e, por conta disso, se constitui como um campo de estudo que precisa ser explorado.

Por fim, salienta-se que o estudo que ora se encerra não muda a realidade, mas faz entender a forma como ela está configurada e essa compreensão é o primeiro passo para que sejam adotadas atitudes para a sua transformação. Trata-se de um estudo teórico, mas que desvela como a política é construída e ainda como o discurso pedagógico é transformado. Essa consciência permite compreender que sempre há espaço para atuação de sujeitos e para subverter a realidade posta. Há sempre espaço para recontextualizar o que está anunciado nas políticas curriculares de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, apr. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Philadelphia. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: _____ (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuações em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. L. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORADO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-47.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research and critique. Revised Edition. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In.: _____ (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretações sob diversos olhares. São Paulo, Cortez, 2008. p. 167-194.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737/2489>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 776/1997, de 3 de dezembro de 1997a. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 744, de 3 de dezembro de 1997**. 1997b. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2001a.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 4 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 out. 2001b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2002a.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2002b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2002c.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 mar. 2002d.** Republicada em 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004a. Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 ago. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004b. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 set. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004c. Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho de 2004. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2004d. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 210, de 8 de julho de 2004e. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces210_04.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005. Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp004_05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mai. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mai. 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006**. 2006a. Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006. 2006b. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 83, de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 set. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007**. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 262, de 2 de setembro de 2009a. Recurso contra decisão da Secretária de Educação Superior que indeferiu, por meio da Portaria nº 1.125/2008, o pedido de autorização para o funcionamento do curso de Letras, licenciatura, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa e respectivas Literaturas, pleiteado pela Faculdade Campo Limpo Paulista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces262_09.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de junho de 2009**. 2009b. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. 2009c. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5, de 5 de maio de 2009**. 2009d. Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp005_09.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 mar. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. 2015a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. 2015b. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Republicada em 3 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2017.

COSTA, Marco Antônio Margarido. Reflexos das políticas itinerantes nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Letras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3313.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 141-159, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a08.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DAVIES, Brian. Bernstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 51-74, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a05n120.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2017.

DIMITRIADES, Greg; KAMBERELES, George. **Theory for Education**. London: Routledge, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=TFCa-GI5wlkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 9 dez. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Org.) Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001, p.49-57.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, São Paulo, v. 12, n. 136, jul. 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

IRALA, Valesca Brasil. Da institucionalização à reciprocidade: memórias, histórias e afetos. In: KELM, M.; IRALA, V. (Org.). **Retratos de linguagem**: uma homenagem aos 10 anos da área de Letras na UNIPAMPA – Campus Bagé/RS. Bagé: Ed. UNIPAMPA, 2016a. p. 18-39. Disponível em: <http://porteiros.unipampa.edu.br/bage/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=669&tmpl=component&format=raw&Itemid=160>. Acesso em: 6 dez. 2016.

IRALA, Valesca Brasil. Inovação na formação de professores de espanhol: a experiência em um curso de letras/línguas Adicionais. In: **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016b. p. 171-184. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2016/publicaciones/ensenanza-aprendizaje.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.

JACKSON, Michelle. Content Analysis. In: NEALE, Joanee (Org.). **Research Methods for Health and Social care**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0623.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

LEMOS, Lovane Maria; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19749>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Água Viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26. p. 109-118, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas do currículo. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 248-282.

LOPES, Daniela Oliveira; TEIXEIRA, Isabel Cristina Ferreira. A historicidade da atividade de escrita: o livro didático de Luft e Maria Helena e de Cereja e Magalhães. In: TEIXEIRA, Isabel Cristina Ferreira; MOTA, Sara dos Santos; FERNANDES, Carolina (Org.). **Estudos sobre Leitura e Escrita**. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 108-162. Disponível em: <<http://www.bookess.com/read/23523-estudos-sobre-leitura-e-escrita/>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MARI, Cezar Luiz de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 83-99.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4/97**. 10 dez. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/313/321>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Thomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. Há quinze anos sobre a LDB: dois intelectuais em duas posições. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 8, n. 11, p. 01-08, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN11%20F.J.S.%20LOBO%20NETO.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Prefácio. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 203-243.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003, Pato Branco. **Anais**. Pato Branco: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. A nova LDB da Educação nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Rev. Univ. Rur., Sér. Ciênc. Hum.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 11-16, 1996. Disponível em: <<http://www1.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=download&path%5B%5D=1753&path%5B%5D=1246>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para a análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica sobre as dissertações e teses sobre formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PRASED, Devi Bammidi. Content Analysis: a method in Social Science Research. In: LAL DAS, D. K.; BHASKARAN, Vanila. **Research methods for Social Work**. 5. ed. New Delhi: Rawat, 2008. p. 173-193. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281175972_Content_analysis_A_method_of_Social_Science_Research_In_DK_Lal_Das_ed_Research_Methods_for_Social_Work_p174-193_New_Delhi_Rawat_Publications_2008>. Acesso em: 12 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria de Educação, 2009. (Coleção Referenciais Curriculares, Volume 1). Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 15 jul.2017.

SAUNDERS, Daniel B. Resisting Excellence: Challenging Neoliberal Ideology in Postsecondary Education. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 13, n. 2 p. 391-413, oct. 2015. Disponível em: <<http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/10/13-13-2-13.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SHARP, Rachel. **Knowledge, Ideology and the politics of Schooling**: Towards a marxist analysis on Education. London: Routledge, 1980. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=g3XCDgAAQBAJ&pg=PT47&lpg=PT47&dq=ideology+in+Basil+bernstein+work&source=bl&ots=jSW0UXmuz4&sig=GeJLT8v1DFBzf-DcY8IIVNsei_U&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwik-tCF3dXYAhVJhpAKHfIDD2sQ6AEIXzAG#v=onepage&q=ideology%20in%20Basil%20ernstein%20work&f=false>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Apresentação – Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014a. p. 11-20.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014b. Disponível em: <http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=4359&path%5B%5D=pdf_232>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 21-45.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Thomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

SILVA, Thomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-13.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGH, Parlo. Review Essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 18, n. 1, p.119-124, 1997. Resenha de: BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/10874625.pdf>>. Acesso em: 16 de dez. 2017.

SOUZA, Vilma Aparecida de; LAGE, Maria Aparecida Guerra. Política e Gestão Educacional no final do século XX e início do século XXI: em foco as políticas brasileiras de formação de professores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0541.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto institucional**. 2009. Disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/dmdocuments/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. 2011. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2012/01/Dcto-Diretrizes-PPC-Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Carta de Serviço ao Cidadão**. 2015a. Disponível em: <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/documentos/carta_de_servicos_ao_cidadao_da_unipampa_-_revisao_jan2015.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de curso**. Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, 2015b. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/91/3/PPC%20Letras%20L%C3%ADnguas%20Adicionais_Bag%C3%A9.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas: **Corpo Docente**. [2017a]. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/corpo-docente/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Gestão Unificada de Recursos Institucionais. **Dados Abertos**. [2017b]. Disponível em: <<https://guri.unipampa.edu.br/rpt/relatorios/dadosAbertos/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Letras-Português, Licenciatura a Distância**: Polos do EaD. [2018a]. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/llpead/polosead/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de dados abertos**: 2017-2018. [2018b]. Disponível em: <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/plano_de_dados_abertos_-_unipampa_1_0.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Pró-Reitoria de Graduação**: Cursos de Graduação. [2018c]. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/cursos-de-graduacao/>> Acesso em: 24 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. [2018d]. **PROPI**: coordenadoria de pós-graduação. Especialização. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prpg/cursos/especializacao/>> Acesso em: 24 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Reitoria Unipampa. Divisão de Formação e Qualificação. Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE na UNIPAMPA. [201-]. Disponível em: <<http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/nos/>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências**. Praia: Uni-CV, 2013. (Coleção Aula Magna - Vol. 1). Disponível em: <https://bartvarela.files.wordpress.com/2013/06/o_curriculo_e_o_desenvolvimento_curricular.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.