



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CÍCERO ANASTÁCIO ARAÚJO DE MIRANDA

**ANÁLISE IDEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL**

FORTALEZA-CE

2016

CÍCERO ANASTÁCIO ARAÚJO DE MIRANDA

**ANÁLISE IDEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL**

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

**FORTALEZA-CE
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M641a Miranda, Cícero.
ANÁLISE IDEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA NO BRASIL / Cícero Miranda. – 2016.
318 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação
em Linguística, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

1. análise do discurso . 2. ideologia . 3. formação de professores . 4. representações sociais. I. Título.
CDD 410

CÍCERO ANASTÁCIO ARAÚJO DE MIRANDA

ANÁLISE IDEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em: 18/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista (Orientadora)
PPGL/ Universidade Federal do Ceará (UFC) – UFBA

Dra. Isabel Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar qual/quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da formação de professores de língua espanhola (doravante, FPLE) no Brasil, tendo em vista Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os Projetos Pedagógicos (PP) dos Cursos de Letras de universidades públicas federais do Nordeste do País. Como objetivos específicos, foi propósito desta pesquisa analisar a(s) representação(ões) social(s) (doravante, RS) sobre FPLE evidenciado(s) dos dois conjuntos de documentos considerando-se seus elementos lexicais e temáticos. E, ainda, se haveria alguma aproximação constitutiva e ideológica entre essas RS. Por fim, discutir qual/ quais o(s) sistema(s) filosófico(s) que serviram(m) de base para a construção da(s) ideologia(s) que sobressaíram do discurso e das RS sobre a FPLE, nos grupos de documentos analisados. Para isso, recorreremos ao quadro teórico-metodológico proposto por van Dijk (1980, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b e 2012), de uma abordagem sociocognitiva e crítica do discurso no interior dos Estudos Críticos do Discurso (doravante, ECD), em articulação com a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1978, 2009) e com a Linguística Aplicada, conforme o proposto por Baptista (2011) e Almeida Filho (2011). Além disso, nos valem das discussões de Adorno (1996), Althusser (1996), Eagleton (1997), Žižek (1996, 2013), Bauman (2001), Marx e Engels (2003), Lipovestksy, (2004, 2009), Jameson (2005), Berman (2007), Thompsom (2009), Harvey (2012) e Habermas (2015) sobre ideologia, Modernidade e Pós-Modernidade. Metodologicamente, a investigação utilizou a macrocategoria do significado do discurso, no âmbito da teoria desenvolvida por van Dijk (2003), para a definição dos temas emergentes do discurso materializado dos documentos examinados e, uma vez cumprida essa etapa, baseados em Spink (2004) analisar as RS que do mesmo modo realçadas dos discursos e, por fim, a ideologia que se ratificou, a partir dessas apreciações. Como resultados, ficou evidenciada uma RS sobre FPLE organizada em torno da ideia de que formar docentes significa dotá-los de conhecimentos do idioma para exercício da atividade profissional e de autonomia e criticidade para que estejam aptos a se adaptarem e seguirem evoluindo no contexto do mercado laboral. Diante disso, concluímos que tanto RS como os temas emergenciais do discurso de ambos os grupos de documentos, sobre FPLE se aproximam de uma ideologia de base modernista.

Palavras-chave: análise do discurso – ideologia – formação de professores – representações sociais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar cuál/cuáles ideología(s) emerge(n) de lo(s) discursos sobre la formación de profesores de lengua española (en adelante, FPLE) en Brasil, llevando en consideración las Directrices Curriculares del Gobierno Federal de Brasil y los Proyectos Pedagógicos (PP) de los Cursos de Letras de universidades públicas federales del Nordeste del País. Como objetivos específicos, fue propósito de esta investigación analizar la(s) representación(es) social(es) (en adelante, RS) sobre FPLE evidenciados en los dos conjuntos de documentos teniendo en cuenta sus elementos lexicales y temáticos. Y, aun, si había alguna aproximación constitutiva e ideológica entre dichas RS. Por fin, discutir cuál/ cuáles sistema(s) filosófico(s) sirvieron de base para la construcción de la(s) ideología(s) que se destacaron del discurso y de las RS sobre FPLE, en los grupos de documentos analizados. Para ello, recurrimos al cuadro teórico-metodológico propuesto por van Dijk (1980, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b e 2012), de un abordaje socio-cognitivo y crítico del discurso en el interior de los Estudios Críticos del Discurso (en adelante, ECD), en articulación con la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) desarrollada por Moscovici (1978, 2009) y con la Lingüística Aplicada, tal como propuesto por Baptista (2011) y Almeida Filho (2011). De igual modo, utilizamos las discusiones de Adorno (1996), Althusser (1996), Eagleton (1997), Žižek (1996, 2013), Bauman (2001), Marx y Engels (2003), Lipovestksy, (2004, 2009), Jameson (2005), Berman (2007), Thompsom (2009), Harvey (2012) y Habermas (2015) sobre ideología, Modernidad y Post-Modernidad. Metodológicamente, la investigación usó la macrocategoría del significado del discurso, en el ámbito de la teoría desarrollada por van Dijk (2003), para la definición de los temas emergentes del discurso de los documentos examinados y, una vez cumplida esta etapa, basados en Spink (2004) analizar las RS que del mismo modo se evidenciaron de los discursos y, por fin, la ideología que se ratificó a partir de dichas apreciaciones. Como resultados, quedó evidenciada una RS sobre FPLE organizada alrededor de la idea de que formar docentes significa dotarles de conocimientos del idioma para los ejercicios de la actividad profesional y de la autonomía y criticidad para que puedan adaptarse y seguir evolucionando en el contexto del mercado laboral. Ante eso, concluimos que tanto RS cuanto los temas emergentes del discurso de ambos los grupos de documentos, sobre FPLE se acercan de una ideología de base modernista.

Palabras-clave: análisis del discurso – ideología – formación de profesores – representaciones sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Esquema sumário de uma teoria interdisciplinar da ideologia (van Dijk, 1980, p. 53).....	41
Figura 02 -	Esquema descritivo dos passos das análises da tese.	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Perguntas para caracterização dos grupos e de suas ideologias.....	55
Tabela 02 – Distribuição da Carga Horária dos Conteúdos do PP do Curso de letras Espanhol da Univ. 7.....	170
Tabela 03 – Frequências dos temas, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição.....	188
Tabela 04 – Frequências dos temas, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição.....	204
Tabela 05 – Comparação entre as RS dos dois grupos de documentos.....	208

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 01 - Hipóteses de pesquisa.....	32
Quadro 02 - Excertos do tem “a” dos PP dos Cursos.....	118
Quadro 03 - Excertos do item “b” dos PP analisados.....	129
Quadro 04 - Excertos do item “c” dos PP analisados.....	146
Quadro 05 - Excertos do item “d” dos PP analisados.....	178
Quadro 06 - Resumo dos Temas Emergentes dos PP analisados.....	186
Quadro 07 - Excertos do Parecer CNE/CES 492/2001.....	190
Quadro 08 - Excertos do Parecer CNE/CES nº 223.....	193
Quadro 09 - Excertos da Resolução CNE/CP nº 1/2002.....	194
Quadro 10 - Excertos do Parecer CNE/CP nº 5/2009.....	198
Quadro 11 - Excertos da Resolução nº 02 - CNE/CES/2015.....	198
Quadro 12 - Resumo dos temas recorrentes nos documentos analisados.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD -	Análise Crítica do Discurso
AD -	Análise do Discurso
CES -	Câmara de Ensino Superior
CNE -	Conselho Nacional de Ensino
DPE -	Discurso Político Educacional
E/LE -	Espanhol como Língua Estrangeira
ECD -	Estudos Críticos do Discurso
FPLE -	Formação de Professores de Língua Espanhola
L2 -	Língua dois
LA -	Linguística Aplicada
LE -	Língua Estrangeira
LM -	Língua Materna
MEC -	Ministério da Educação
PP -	Projeto Político
RS -	Representação Social
TRS -	Teoria da Representação Social
UFC -	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

		Pág.
1	INTRODUÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	36
2.1	Formação de Professores e Estudos Críticos do Discurso.....	37
2.2	Os Estudos Críticos do Discurso.....	39
2.2.1	A ideologia como base do discurso.....	41
2.2.1.1	O conceito de ideologia.....	41
2.2.1.2	O conceito de ideologia numa perspectiva histórica.....	48
2.2.1.3	Conceitos de ideologia em distinção ao adotado na tese.....	50
2.3	Ideologias e Representações Sociais no Discurso sobre FPLE: A Macro Categoria do Significado – Temas.....	54
2.4	A Teoria das Representações Sociais.....	58
2.5	As dimensões cognitiva e social das Representações Sociais.....	61
3	OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	72
3.1	Os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira e seus pressupostos para a formação de professores	72
3.2	As diferentes abordagens do ensino de idiomas e suas referências para a formação de professores.....	76
3.3	Pós-Modernidade e Formação de Professores de Língua Espanhola.....	79
3.3.1	Modernidade <i>versus</i> Pós-Modernidade.....	80
3.3.2	A questão da liberdade na Modernidade e na Pós-Modernidade e sua relação com a FPLE.....	90
3.3.3	Os conceitos de desenvolvimento e autonomia na Modernidade e na Pós-Modernidade e a FPLE.....	93
4	METODOLOGIA.....	95
4.1	Natureza da pesquisa.....	95
4.2	Contexto e Corpus da Pesquisa.....	96
4.2.1	Contexto geral.....	96

4.2.2	Corpus da pesquisa.....	98
4.2.3	Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Espanhol.....	99
4.2.4	Extensão e Definição da Amostra.....	100
4.2.4.1	Universidades Públicas Federais.....	101
4.2.4.2	Universidades Públicas Federais do Nordeste do Brasil.....	102
4.2.4.3	Cursos de Letras Espanhol com Habilitação Simples.....	104
4.2.4.4	Definição da Amostra dos Documentos Oficiais do Governo.....	110
4.3	Procedimentos de análise dos dados.....	112
4.3.1	Etapas de Análise.....	112
4.3.2	Etapa 01: Definição e análise dos temas emergentes nos discursos presentes nos documentos.....	113
4.3.3	Etapa 02: Definição das RS e Ideologias sobre FPLE.....	114
4.3.4	Etapa 03: Triangulação e Discussão dos dados.....	116
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	118
5.1	Temas emergentes dos PP dos Cursos de Letras das Universidades Federais do Nordeste do Brasil.....	120
	a) O perfil dos formandos	120
	b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação.....	131
	c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas.....	148
	d) as formas de avaliação	179
5.2	A(s) representação(ões) social(is) sobre FPLE emergentes do discurso institucional presente nos PP das universidades federais do Nordeste do Brasil.	187
5.3	Temas emergentes dos do discurso institucional presente nos documentos do Governo Federal.....	192
5.4	A(s) representação(ões) social(is) sobre a FPLE emergentes do discurso institucional presente nos documentos do Governo	

	Federal.....	206
5.5	Comparação entre as Representações Sociais dos dois grupos de documentos analisados	208
5.6	A(s) Ideologia(s) do discurso presente nos PP dos Cursos de Letras Espanhol das Universidades Federais do Nordeste do Brasil e nos Documentos do Governo Federal.....	211
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
	REFERÊNCIAS.....	228
	ANEXOS	236
	APÊNDICES.....	243

1. INTRODUÇÃO

Os questionamentos inseridos neste trabalho tiveram início em nossas experiências como professor de Língua Espanhola nos diversos níveis e modalidades de ensino nos quais já pudemos atuar, ao longo de nossa trajetória profissional. Seja no ensino regular ou técnico, em cursos livres, da rede privada ou pública, em todas essas modalidades, a grande maioria dos docentes encaram diversos desafios na sua prática diária. O professor comprometido com sua atividade, conforme consideramos, está em busca constante pelo aperfeiçoamento de seu exercício profissional e instiga-o a maneira como se dá a aprendizagem de seus alunos. Afeta-o o modo como atuará para contribuir para esse processo. Move-o a vontade de fazer sempre melhor. Tudo isso suscita indagações em torno da sua prática, fazendo-o repensá-la constantemente.

Se o ensino do idioma, seja na escola regular, seja em cursos livres, oferece desafios constantes ao professor, a realidade da formação dos docentes visando tanto esse tipo de ensino, quanto o regular, não é menos complexa. A necessidade dessa formação suscita, por sua vez, diversas questões como: a relação entre a necessidade do mercado e o número de professores licenciados para o ensino da língua, ou seja, aqueles que cursaram uma graduação de nível superior em uma instituição autorizada para tanto, conforme prevê a legislação do país; a estrutura oferecida pelas escolas brasileiras para oferta de uma língua estrangeira em seu currículo e de que forma os professores que atuam nas diversas modalidades e níveis de ensino estão desenvolvendo suas atividades; o modo como a formação dos docentes é pensada e concebida e sua relação com a educação básica, ou seja, em que dimensão ela é pensada para atender as necessidades da educação básica; entre outras. Esses questionamentos, assim, se juntaram àqueles que já explicitamos.

No tocante à prática como formador de professores, podemos destacar nossa experiência junto à Universidade Federal do Ceará, (doravante UFC), durante a qual passamos a perceber o modo como os futuros docentes lidam com temas cujas discussões alcançam as páginas de trabalhos científicos, da Linguística Aplicada (doravante, LA), como o uso da gramática para o ensino de línguas, o material didático a ser utilizado, a abordagem de ensino a ser adotada, a prioridade sobre essa ou aquela habilidade (ler mais importante que falar ou vice-versa), etc. Nesse contexto, podemos citar, ainda, a aplicação de métodos de ensino que propõem exercícios de automatismo; outros de repetição de frases

descontextualizadas; leituras de textos, com exercícios de compreensão que não ultrapassam o nível literal; o uso do livro didático como um manual a ser seguido linha a linha; o ensino de gramática descontextualizado de seu uso; a tradução como forma de aprender estruturas linguísticas. Enfim, o revezamento de diversas metodologias de ensino: ora privilegiando os elementos formais da língua, como no método de tradução; ora privilegiando os processos mnemônicos empregados pelo aprendiz, como na abordagem áudio lingual; ora, ainda, a produção e compreensão oral do indivíduo.

Conforme o exposto, em nossa prática como formadores de docentes já identificamos nas práticas de alunos de graduação, futuros professores, a reprodução de enfoques de ensino, cujas teorias (ou pelo menos algumas delas) que lhes embasam as propostas encontram-se em sistemas filosóficos datados do século XIX ou mesmo anteriores. Essa percepção passou a gerar em nós a inquietação em compreender o que está por trás dessas ações. Das inquietações descritas, gerou-se o projeto de estudo de mestrado que redundou em uma dissertação e nesta pesquisa, em forma de tese de doutorado.

Nesse sentido, a passagem do nível empírico, para uma abordagem científica deu-se, nesse ponto, a partir do papel desempenhado pela orientação conduzida tanto naquele como neste trabalho pela professora Lívia Baptista, então também professora da área de Língua Espanhola e prática de ensino da UFC e a partir de 2015, da Universidade Federal da Bahia. A pesquisadora apresentou-nos o projeto que vinha desenvolvendo já há cerca de dez anos, em torno da questão do agir do sujeito e das suas relações com seu discurso. Passamos, portanto, a integrar um projeto de pesquisa mais amplo, coordenado pela professora que propunha uma análise multidisciplinar, tendo como objeto a investigação dos processos discursivos envolvidos na construção de determinadas representações sociais (doravante, RS) relacionadas à profissão, etnia e gênero. A investigação objetivava, assim, contribuir para a elucidação dos papéis sociais e para a conscientização acerca das ideologias de grupos e relações assimétricas de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, propunha-se como macro objetivo analisar as representações de grupos (profissionais e étnicos) veiculadas pela mídia ou por instituições e instâncias profissionais, tendo em vista a relação discurso, representação e práticas sociais, focalizando aspectos linguísticos (formais e discursivos) e sócio-históricos. Quanto à metodologia e natureza da pesquisa, pretendia-se, por meio de uma abordagem teórico-analítica multidisciplinar, empreender a análise das RS, focalizando como na sociedade contemporânea os sujeitos estabelecem interações por meio da linguagem e como essa se estrutura nas diferentes práticas sociais. Essa investigação, em conformidade

com o exposto, fundamentava-se nos Estudos Críticos do Discurso, como proposto por Teun van Dijk (2003, 2006, 2008a), na Teoria das Representações Sociais (doravante, TRS) (MOSCOVICI, 2009; JODELET, 2001) e, ainda, para alguns vieses empreendidos pelo grupo da pesquisadora, na Semiótica social, principalmente, a partir das categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; JEWITT; OYAMA, 2001) a fim de empreender análises sociossemióticas das representações sobre diferentes grupos e da conformação das diversas identidades (BAPTISTA, 2011).

Pelo exposto, a construção multidisciplinar proposta pelo projeto foi fundamental para o nosso trabalho, uma vez que buscávamos, no mestrado, entender a prática de nossos alunos como professores, o que poderia ser explicado pela identificação das representações de outro grupo social, ao qual estavam os discentes ligados e que exercia sobre eles ascendência, no caso, os docentes universitários.

Passamos a perguntar-nos, então, se não estava na representação ou representações que os professores universitários faziam da formação docente, o lugar no qual residiria a explicação para a orientação das práticas dos alunos, que buscávamos entender. Por essa razão, passamos a considerar que, antes de estudar as representações dos alunos formandos, seria mais urgente estudarmos as de seus formadores.

Foi assim, pois, que o projeto delineou-se. O que apresentamos na dissertação foi o resultado da investigação que empreendemos, durante nosso mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Assim, o trabalho, naquele momento, teve como principal objetivo compreender quais eram as ideologias que subjaziam à representação em torno do objeto *formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira* por parte dos docentes universitários de uma instituição pública ensino superior. Vinculamo-nos, nesse sentido, ao proposto pelo já descrito projeto de Baptista (2011), que articula teórico-metodologicamente o sugerido por van Dijk (2003, 2008a), Moscovici (2009) e Jodelet, (2001). Seguiram-se a esse os objetivos específicos de compreender quais palavras veiculavam ou funcionavam como vetor, ou ainda, serviam de suporte para a representação em torno do objeto estudado e quais os temas recorrentes nos discursos dos colaboradores da pesquisa, reveladores do ideário que os precedia. Estabeleceu-se, do mesmo modo, o objetivo específico de revelar os elementos capazes de indicar o lugar mais aproximado do núcleo figurativo da representação em questão.

Essa investigação, além de responder as perguntas que fazíamos então, pelo menos dentro de um universo específico de sujeitos investigados, serviu-nos como estudo exploratório da metodologia desenhada, uma vez que essa foi desenvolvida e aplicada por primeira vez ali.

Sempre foi, portanto, nossa intenção, ao testar a metodologia, voltar a aplicá-la. Dessa vez, em uma pesquisa com escopo mais amplo, em nível de tese doutoral.

É importante, portanto, ressaltarmos os resultados da investigação empreendida, pois esses nos ajudaram a delinear a proposta deste trabalho de tese.

Para a consecução dos objetivos, propusemos uma abordagem ideológica da RS partilhada pelos docentes, de modo a analisar os itens lexicais e temáticos do seu discurso, para a identificação não só da própria representação em torno do objeto estudado, como também do substrato ideológico sobre o qual ela se constrói.

Com relação ao tratamento dos dados do corpus, utilizamos as técnicas de associação livre de palavras e de sua hierarquização. Igualmente, foram respondidos questionários com perguntas abertas e realizadas entrevistas semiestruturadas, como questionamentos a respeito do objeto “*formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira*”.

Triangulados os dados obtidos por essas etapas, detectamos que emergia dos elementos do *corpus* gerado pela pesquisa, uma representação por eles partilhada: a de que formar professores de espanhol significava dotá-los de conhecimentos linguísticos e didáticos para o ensino do idioma. Inicialmente, percebemos que os professores procuravam acomodar seu entendimento em torno à ideia de que esses saberes linguísticos deveriam ser utilizados em situações comunicativas de uso. Esse dado levou-nos a considerar que as representações se relacionavam com os conceitos sobre os quais se apoiam as propostas contidas para o ensino e aprendizagem do idioma da abordagem comunicativa. Contudo, a reincidência da evocação, por parte dos participantes, de palavras relacionadas a elementos formais da língua, como: idioma, gramática e conhecimento linguístico, revelou que a discussão promovida por Almeida Filho (2011) e Schmitz (2007) sobre o desvio ou a errônea compreensão pelos professores da abordagem comunicativa, poderia ser relacionada com as afirmações dos professores, uma vez que, embora falassem de elementos de comunicação, reiteravam a posição de que um professor de espanhol deveria, antes de tudo, conhecer a língua, seus elementos formais e revelavam, ainda, uma posição centrada em um estudo da estrutura do idioma, para que, só então, se efetivasse o seu uso; caminho inverso da abordagem que, aparentemente, apresentavam como sendo a ideal.

Seguindo no exame dos dados, percebemos, igualmente, que tanto as palavras evocadas nas primeiras etapas da pesquisa, como os temas emergidos na fase da entrevista revelavam uma posição vinculada ao ideário progressista de educação, que, grosso modo, concebe a instrução escolar e acadêmica como um meio de mover o sujeito de uma situação de ignorância para uma de sabedoria (MASCIA, 1999). Essa condição de melhoramento, reiteradas vezes, evidenciada na análise dos dados, se dirige para um entendimento semelhante de que, uma vez aprimorado, o indivíduo será capaz de autonomamente interferir no seu meio também o aperfeiçoando, a seu turno.

Lançando um olhar mais detido, contudo, percebemos, a partir dessa constatação, uma distorção de ideias por parte dos participantes, pois constava em seus discursos elementos linguísticos que apontavam para uma visão, aparentemente, paradoxal de sua parte, em relação a uma concepção progressista da educação. Tais eram as suscitações de impressões como a de que o professor universitário deveria ser o condutor do processo de emancipação dos formandos; ou a de que se dava na formação de docentes uma transmissão de conhecimentos de quem os detinha – no caso o formador da universidade – para quem lhes faltava; ou, ainda, de que deveria haver uma formação reflexiva dos futuros professores. Valemo-nos, nesse ponto, das discussões promovidas por Barros (2010) sobre o realismo crítico desenvolvido em grande parte por Bhaskar (2002) e vinculamos as ideias evidenciadas pelos professores ao que a autora debate, de tal forma a demonstrar uma inserção também desses ideários nas falas dos professores, com relação à formação docente reflexiva. De forma semelhante, trouxemos as ponderações de Mascia (1999), em torno do discurso político educacional, de maneira a indicar que as visões de professores detentores do conhecimento, capazes de conduzir seus aprendizes na busca pelo progresso ou melhoramento, expõe uma ligação às ideias do humanismo clássico, cujas postulações se direcionam para a concepção de uma elite pensante, detentora do saber clássico e de uma massa, quase amorfa, a quem se lega o saber mais prático e utilitarista.

Como decorrência dessas constatações, buscamos, nos trabalhos de van Dijk (2008), propostas de análise da dinâmica do poder e sua materialização no discurso para fundamentar o exame em questão. Segundo o autor, as ideologias partilhadas pelos sujeitos no interior dos grupos dos quais fazem parte são legitimadas e propagadas, eminentemente pelos discursos produzidos nesse contexto. Nesse mecanismo social, interfere de maneira decisiva a estrutura do poder, manipulada pelos segmentos dominantes que objetivam manterem-se sobrepuntes em relação àqueles que reprimem. Agem através do manuseio de informações dos meios de

comunicação e das instituições, ambos os mecanismos do Estado que dominam, para efetivar o seu poder.

As falas dos participantes revelaram uma compreensão desse exercício de poder e consequente imposição sobre o processo de formação pelos docentes universitários, em paradoxo a uma posição progressista de educação e proporcionaram dados para a compreensão da estrutura de poder descrita por van Dijk (2008). Pudemos compreender essa visão assimétrica da relação estabelecida, uma vez que são os professores em questão os autorizados pela instituição pública de ensino a conceber a formação, desde a organização da integralização curricular, passando pela idealização do perfil do egresso dos Cursos de Letras, explicitados nos seus projetos pedagógicos. Igualmente, na ideia assumida por parte deles de que seja o professor não um facilitador, como o concebido pela abordagem comunicativa, mas um condutor da formação do aluno. Ou finalmente, na detenção das mãos desses mesmos professores dos recursos de punição diante de possíveis desobediências, tais como a reprovação e a mensuração das notas, a partir de instrumentos de avaliação, usados como meio de controle e coerção (NASCIMENTO, 2012).

Para o entendimento de todo o examinado, trazemos a discussão empreendida em torno do ideário do progresso, da Modernidade e da Pós-Modernidade, suscitada por Bauman (1998). Para esse autor, o que acontece nas últimas décadas é mais um movimento pós-moderno do que uma reação àquele ideário, que alguns estudiosos defendem, segundo ele, ter acontecido no século XX. A *avant-garde* ou vanguarda modernista fundada nas primeiras décadas do século XX, em contraponto ao ideário do progresso positivista do século XIX, exacerbada pelos diversos movimentos artísticos, foi alimentada, conforme o autor, pelo “nojo e impaciência para com o preguiçoso e o indolente passo da mudança que a modernidade ensinou as pessoas a esperar e prometeu cumprir” (BAUMAN, 2001, p. 122). Nesse sentido, a interferência do ideário moderno inaugurado com o pensamento positivista que redundou nas ideias progressistas (MASCIA, 1999), estava ali esgotado e a ausência cobrava que pensamentos vanguardistas fossem formados, para a proposição de novos caminhos a serem seguidos. No entanto, ressalta Bauman

Podemos dizer que o que hoje se acha ausente é a linha de frente que outrora nos permitia decidir qual o movimento para frente e qual o de retirada. Em vez de um exército regular, as batalhas disseminadas, agora, são travadas por unidades de guerrilha; em vez de uma ação ofensiva concentrada e com um objetivo estratégico determinado, ocorrem intermináveis escaramuças locais, destituídas de finalidade global (*Ibid.*, p. 122).

Assim, para o autor, falta-nos um movimento vanguardista que nos aponte um caminho alternativo a ser seguido, frente àqueles já evidenciados no século XX. A Modernidade prometida nas décadas de vinte e trinta parece configurar-se num painel de Pós-Modernidade nos últimos anos da vigésima centúria e nos primeiros deste centenário. Conforme sugere Bauman (2001), o que aconteceu nas décadas posteriores foi que, por exemplo, as obras de arte do modernismo, concebidas e executadas de forma violentamente diferente das anteriores, inicialmente rechaçadas, começaram a ser compradas por muitos que nem sequer as entendiam ou admiravam, somente para parecerem modernas, guardando um verniz de modernidade, sobre um composto que se abrigava em ideário que as precediam.

Essa relação ideológica apontada pelo autor nos pareceu aplicável em nossa análise. O verniz do ideário progressista esteve todo o tempo bem delineado nas estruturas linguísticas do discurso dos participantes, evocadas nas etapas do estudo. Contudo, o ideário humanista e a estrutura do poder e de sua manutenção se revelaram em outras dessas mesmas composições, frente a um discurso de emancipação e formação reflexiva, de tal forma a compor uma ideologia complexa em torno do objeto de formação de professores de E/LE. Ideário formado não apenas por elementos progressistas, humanistas, modernos e realístico-reflexivos, mas por todos eles (ou por nenhum), resultando em uma ideologia pós-moderna, nos moldes apresentados por Bauman

Vivemos num mundo diversificado e polifônico, *onde toda tentativa de inserir o consenso se mostra somente uma continuação do desacordo por outros meios*. Este mundo foi submetido, por muito tempo a um processo de completa e inexorável “*incertização*”¹ [...] Como são cortadas as despesas com o bem-estar coletivo e individual, e com as remunerações sociais, os custos da polícia, da prisão, dos serviços de segurança, dos guardas armados e de proteção da casa, do escritório, do carro crescem ininterruptamente [...] A estrada dos cortes do bem-estar pode levar a toda parte, menos a uma sociedade de indivíduos livres (2001, p. 251-252).

Como percebemos, o autor desenha um mundo neoliberal, concebido nas bases da Pós-Modernidade que, sob uma proposta de desoneração do estado e de libertação do indivíduo e das instituições, acaba por gerar mais mecanismos de controle e legislação, que tolhe, em última instância, o que visa liberar.

¹ Destaques nossos.

No que nos tocou examinar, nas falas dos professores, a temática de “preparação para o trabalho”, evidenciada nas análises, suscitando em seu bojo uma autonomia dos formandos e, ainda, uma visão mercadológica da formação, contrapõem-se a um controle por parte dos formadores do processo. A liberdade proposta pelo ideário moderno, que parece ser, em última análise, o dos professores, não se efetiva nesse modelo, mas é o que se segue. Para Bauman (1998), a liberdade é a aptidão de fazer aquilo de que se gosta, “que implica no direito do indivíduo de não ser tolhido pelos outros no *desenvolvimento*² da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na *energia crítica*³ (p. 253)”. No entanto, os detentores do poder contemporâneos não reconhecem senão uma forma de: “ser responsável na linguagem do poder, é seguir o comando enquanto “ter poder” significa, essencialmente, tirar o direito de alguém mais a qualquer outra responsabilidade, que é a sua liberdade (*Ibid.*, p. 250)”.

Assim, compreender a formação de docentes de E/LE sob uma única perspectiva seria legitimar o direito ao controle do poder para alguns, o dever da total obediência para outros. Ou seja, aproveitando o que diz van Dijk (2008) ao tratar da estrutura do poder, essa abordagem ajudaria a tolher a liberdade e reforçar as estruturas do poder. Em última instância, seria inviabilizar uma *avant garde* que propiciasse novas rotas e opções a se seguir.

Lembrado o estudo realizado no nível de mestrado, aproveitando a articulação teórica ali desenvolvida aqui a utilizamos para seguir investigando o objeto “formação de professores de Língua Espanhola” (doravante FPLE), porém, dessa vez, empreendendo uma análise documental que levou em consideração dois grupos de textos: os documentos oficiais, emitidos pelo Governo Federal brasileiro, que tratam da formação de docentes de Língua Espanhola, no nível superior de ensino; e os Projetos Pedagógicos (doravante, PP) dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do Nordeste do Brasil. Desse modo, também seguimos uma análise ideológica do discurso, no caso deste trabalho, do discurso daqueles documentos, que por sua vez foram produzidos por professores, sejam eles os docentes das universidades, nos casos dos PP dos cursos, sejam eles os encarregados de elaborar os documentos oficiais, membros participantes do Conselho Nacional de Educação (doravante, CNE) ou da Câmara de Ensino Superior (doravante, CES). Neste caso, tampouco abandonamos a visão de poder proposta por van Dijk (2008a) e da força coercitiva do discurso que atua nesta estrutura de poder, que impõe parâmetros para as práticas levadas a

² Destaques nossos.

³ Destaques nossos.

cabo, na formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, através desse discurso. Assim, igualmente, interessaram-nos os sistemas filosóficos cujas ideias dão base para emersão das ideologias presentes no discurso desses documentos.

Tal como, portanto, Bauman (2001), afirmamos que estamos tão longe quanto se pode estar de sugerir que os defeitos de uma estratégia são provas incontestes das límpidas virtudes de qualquer outra. Ou seja, as considerações realizadas tanto no estudo exploratório a qual nos referimos, quanto neste que realizamos, sugerem muito mais para que se siga perquirindo sobre a FPLE, perscrutando sua natureza complexa, no intuito de revelar o desenho de sua constituição. Razão pela qual, propusemos uma pesquisa que incluísse uma análise com base de dados de nível regional, com elementos que nos permitem uma maior inferência sobre as informações e de modo mais conclusivo, em nível de tese.

Neste ponto, é necessário destacarmos mais um dado da pesquisa já empreendida: O que na dissertação nos interessou investigar, no entanto (e devemos reforçar o caráter exploratório já explicitado anteriormente), conduziu-nos a identificar uma ideologia modernista subjacente à representação partilhada pelos atores envolvidos no estudo.

Porém, ao expandirmos, como explicaremos mais adiante, o escopo da pesquisa e incluirmos todos os Cursos de Letras da região Nordeste do país, que formam professores de Língua Espanhola, a conclusão será a mesma? Persistirá o ideário modernista no discurso que nos propomos examinar neste novo trabalho?

As questões aventadas aqui nos sugerem não apenas uma mudança do percurso metodológico adotado em nosso trabalho anterior, como também uma ampliação dos dados a serem analisados, tendo em vista os objetivos propostos.

Nos capítulos seguintes, explicitamos como, pois, foi desenvolvida a pesquisa. Será oportuno, contudo, antes de o fazermos, apresentar um histórico de trabalhos que abordaram o tema de formação de professores de espanhol ou de línguas, na perspectiva dos estudos linguísticos.

Ao proceder este levantamento, levamos em consideração dois critérios: a temática de produção dos trabalhos, ou seja, pesquisas relacionadas às áreas de estudo mobilizadas na investigação; e o período de produção dos textos: os últimos dez anos, de modo a identificar teses e dissertações realizadas nesses campos de estudo neste decênio, de modo a considerar textos mais recentes.

Numa primeira fase, acessamos os bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras, escolhidas aleatoriamente. A eleição aleatória se deu, tendo em vista a opção pela

temática deste projeto, cujas áreas de conhecimento servem de base para investigações em diversas universidades pelo país. Circunscrever um grupo de uma região específica poderia nos privar de conhecer estudos relevantes de outras partes do Brasil.

Nas leituras exploratórias, de levantamento de pesquisas baseadas na análise crítica do discurso, na teoria das RS voltados para a formação de professores de Língua Espanhola, identificamos que, tal como o nosso, há diversos outros que buscam analisar as representações ou em torno do ensino e da aprendizagem de idiomas, ou da formação de professores. Outros, embora sem relacionar-se com a teoria das representações, voltam-se para construção da identidade dos docentes ou para a relação dessa edificação com os instrumentos de trabalho do professor, como com o livro didático, por exemplo.

Podemos começar citando, na área de espanhol, aproximando-se do que propomos, Werner (2006) que faz uma interface entre a teoria das representações com a análise do discurso, buscando compreender de que forma se estabelece o sujeito-professor, através do que se encontra no material didático utilizado pelo professor em sala de aula. Além disso, a pesquisadora fez sua análise levando em consideração a teoria da enunciação de Benveniste (1999). A autora desenvolveu um estudo de caso, sobre a situação da implementação da Língua Espanhola na rede pública de ensino no Brasil. A análise indicou as crenças (um dos sistemas cognitivos sociais) do professor sobre o material didático.

Na área de formação de professores, sem levar em consideração TRS, o trabalho de Rinaldi (2006) merece menção, pelo fato de dedicar-se à formação de docentes de Língua Espanhola, nosso objeto de estudo e por discutir essa prática, tendo em vista a atuação do formando no mercado de trabalho, o que, significa discutir as bases dessa formação e o que de entende por ela, passando, inclusive, por sua concepção filosófica. Ou seja, ela ser voltada para o trabalho ou tem também uma dimensão mais ampla? Mais ainda: as duas visões são exclusivas ou incompatíveis uma com a outra? No caso mencionado, a investigação analisou as dificuldades dos docentes, tendo em vista uma possível atuação com alunos da faixa etária de 07 a 10 anos. Nessa intenção, o trabalho analisa currículo e propostas de formação, mostrando preocupação com o objeto “*formação de professores de espanhol*”, identificando uma deficiência desta atividade, tendo em vista um nicho específico do mercado de trabalho.

Também próximo ao que investigamos, mas na área de Educação, tivemos contato com a investigação de Aranha (2007), na qual a pesquisadora aborda as representações que os alunos e professores de uma escola pública de São Paulo fazem sobre o ensino de língua estrangeira na escola regular. Como nossos alunos são formados em sua grande maioria, para

atuação nas escolas de educação básica, o estudo se mostra pertinente para o entendimento que se faz do ensino nesse nível escolar. Importante ressaltar que o trabalho, tal como o nosso, articula mais de um campo de estudo, pois se centrou em questões didático-pedagógicas e de que forma se dá a construção do *ethos* discursivo dos sujeitos, conforme a proposta de Maingueneau (2001) de análise do discurso.

Em outro trabalho, Pereira (2007), seguindo uma pesquisa de natureza qualitativa, examinou como nos livros didáticos de língua estrangeira, especificamente os de língua inglesa, são abordadas questões de gênero, em uma análise de representações dessa categoria, com o objetivo de identificar discursos ideológicos por elas veiculados, seus efeitos em discursos de professores, professoras, alunos e alunas, e a relação desses discursos com outros que circulam na sociedade brasileira. Pode-se observar que reside no trabalho uma preocupação com a ideologia, se não dos professores, das discussões em torno do gênero no livro didático e que ajuda a construir representações desse objeto. Assim, o estudo faz uma aproximação da relação dos alunos e professores com uma ferramenta de trabalho: o livro didático, bem como o surgimento, nessa dialógica, de representações sobre a questão do gênero e sua repercussão no discurso dos atores envolvidos. É possível notarmos aí uma ancoragem do trabalho na Análise Crítica do Discurso, embora utilizando as propostas de outro autor, no caso Fairclough (1999) em uma de suas preocupações: a ideologia que dá origem aos discursos.

Também na área da Linguística, Soares (2009) desenvolveu trabalho a respeito da representação dos professores de língua sobre a escrita e o seu ensino, usando como corpus seus relatos de vida, elegendo a entrevista como instrumento de pesquisa, para compreender como esses docentes entendiam a escrita e de que forma relacionavam-se com ela, ao dar aulas de língua materna. Outra vez, uma preocupação em torno do ensino, dessa vez de uma das habilidades, no caso a escrita, sobretudo em sua dimensão discursiva. O gênero relato, forçoso dizer, tem sido utilizado nas investigações que envolvem a teoria das RS, por suscitar, na narrativa, elementos pessoais e sentimentais dos que escrevem suas histórias (MENIN *et. al.*, 2009).

Em outro trabalho, Silva (2009) pesquisou as representações sobre o texto poético, construída pelos professores e alunos de Letras da Universidade de Brasília. Já Souza (2009), investiga em seu trabalho as representações que faziam os professores e alunos do curso à distância da UNITINS (Universidade de Tocantins), cujo objetivo era entender a relação dos

atores (alunos e professores) sobre processo de ensino-aprendizagem em EAD (Educação à Distância).

Dentro da área de formação de professores, que nos diz respeito, Santos (2010) desenvolveu um estudo que analisou e discutiu as representações de educadores da rede pública de um município do sudoeste do Paraná acerca dos conceitos de língua, cultura e identidade, com vistas a compreender os sentidos atribuídos à diversidade linguística e sociocultural presente no contexto em que atuam.

Já De Grande (2010) empreendeu um estudo sobre o processo de formação identitária de professores em um curso de formação do Estado de São Paulo. A pesquisadora realizou suas intervenções numa perspectiva sociocultural dos estudos do letramento e da concepção dialógica e social da linguagem de Bakhtin (1997), considerando que as identidades são construídas e reconstruídas no discurso.

Incluídos no projeto mais amplo do qual fizemos parte e que citamos no início dessa introdução, entre os vários projetos desenvolvidos, podemos mencionar o trabalho de Nascimento (2012) que se voltou para a RS de professores e tutores (de cursos presenciais e à distância da UFC) sobre a avaliação em um contexto de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. O principal objetivo consistiu em investigar como a avaliação constitui-se um objeto de representação social considerando-se suas múltiplas dimensões (cognitiva, discursiva, linguística e social) e como, por meio da análise da organização semântica do léxico, presente nas manifestações discursivas dos sujeitos ao se posicionarem sobre o tema, pode-se mapear o significado construído para a avaliação enquanto objeto de conhecimento.

Porém, o trabalho que mais se aproxima da proposta que ora desenvolvemos é o de Mascia (1999). Em sua tese, a pesquisadora defende que o discurso político pedagógico presente nos documentos oficiais da secretaria de educação do Estado de São Paulo, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com os quais, segundo ela, estavam alinhados, aponta para a existência de um jogo dicotômico que se constrói no eixo da ausência versus presença (de progresso), atravessado pelo ideal de completude. Segundo ainda a pesquisadora, o discurso analisado por ela e presente nos documentos, sustenta-se pela ideologia positivista que permeia as relações de poder-saber da educação, de tal modo que, embora sinalizando mudanças e sugerindo a inclusão de excluídos socialmente, os documentos operavam no sentido da manutenção das relações de poder-saber, promovendo apenas mudanças nos mecanismos que o constrói. Para a consecução de sua análise, Mascia (1999) utilizou uma

base teórica na análise do discurso de linha francesa, o que também estabeleceu suas categorias de análise.

Dissemos que a proposta se aproxima da nossa, pois inclui o objetivo de analisar o discurso sobre educação, no nosso caso, o de formação docente, de documentos oficiais. Além disso, a autora perscrutou a ideologia subjacente ao discurso por ela analisado, o que também é nosso objetivo.

Podemos, ao relacionar os trabalhos, apontar o ineditismo da pesquisa ora apresentada, no sentido de incluir outros documentos a serem analisados. Desse modo, temos a intenção de incluir os PP dos Cursos de Letras Espanhol das universidades públicas federais do Nordeste do Brasil e as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola, compostas pelas resoluções e pareceres de órgãos consultivos do Ministério da Educação, relacionados à formação de professores de Língua Espanhola.

Moveu-nos, portanto, conforme o exposto neste levantamento de trabalhos na área, o interesse em entender qual é a substância, no caso específico do nosso estudo, da ideologia que subjaz à forma de compreender esse saber prático: a FPLE.

No intuito de contextualizar esse levantamento e relacioná-lo à justificativa da pesquisa realizada, é importante destacar, igualmente, a franca expansão de cursos de formação de professores de língua no país e tendo em vista o contexto já descrito na introdução, propusemos um estudo que apontasse de que maneira essa prática tem sido compreendida por quem a realiza: as universidades e o Governo Federal, que as financia.

A investigação sobre esse objeto de atuação das instituições de ensino e da esfera governamental evidenciou, como demonstramos mais adiante, posições políticas e sociais que revelam, igualmente, caminhos a serem seguidos na proposta de melhoramento do setor.

Profundamente marcados pelas posições pedagógicas que norteiam o seu fazer, os cursos de licenciatura respondem, outrossim, a uma demanda social, da necessidade de professores que atuem em um mercado crescente de ensino de línguas estrangeiras. A universidade, no entanto, pode ser encarada por muitos como sendo um centro de conhecimento que não deve estar condicionado às variações de mercado e economia, mas como um lugar de difusão do conhecimento e construção de cultura, ciência e arte. Ambas as posições podem parecer antagônicas para alguns, que acreditem ser impossível acomodá-las juntas e desenvolver um projeto de formação que vise integrar as duas formas de encarar a formação de professores. Tudo isso, no entanto, surge como conjecturas feitas, a partir de experiência própria como professores universitários. Este trabalho objetivou exatamente

revelar se se essas considerações podem ser comprovadas a partir de metodologia de pesquisa e cientificamente. De tal modo que objetivamos demonstrar que, ao estudarmos o discurso de documentos emitidos pelo Governo Federal e de PP dos Cursos de Letras do país, podemos entender como tem sido pensada e representada a formação de docentes pelas instituições que a desenvolvem.

Diante do exposto até este ponto, neste trabalho, analisamos o discurso e as representações sobre a FPLE emergentes dos dois conjuntos de documentos já indicados. Como objetivos específicos, tencionamos, ainda, examinar a dimensão ideológica do discurso sobre a representação construída em torno do objeto FPLE, tendo em vista os documentos examinados. De tal modo, que sejamos capazes de identificar o ideário filosófico que se evidencia no e do discurso sobre FPLE destes documentos, além de identificar se há alguma vinculação entre eles.

Como quadro teórico, adotamos a proposta de análise sociocognitiva de van Dijk (2008a), no interior dos Estudos Críticos do Discurso e, para a determinação do conceito de representação, a Teoria das Representações Sociais desenvolvida inicialmente por Moscovici (1978) e continuada por Jodelet (2001), Doise (1992), Abric (1994), etc. Além disso, buscamos uma análise ideológica do discurso, como também propõe van Dijk (2008a), de modo a satisfazer os objetivos elencados.

Tendo em vista o exposto até aqui, nossa investigação preenche de alguma forma uma lacuna nos estudos que buscam realizar uma interface entre a Análise Crítica do Discurso, ou seja, os estudos da linguagem, e as práticas sociais construídas pelos sujeitos a partir de suas práticas discursivas, social e historicamente localizadas. Dizemos lacuna, dado o levantamento que realizamos e descrevemos anteriormente, indicando que trabalhos há que fazem tal interface, mas apenas alguns se dedicam a analisar o discurso do ponto de vista ideológico.

Cabe dizer, ainda, que nosso estudo pode, conforme seus resultados, refletir sobre o caminho a ser seguido por formadores de professores de língua estrangeira, mais precisamente de espanhol, por discutir de que forma o discurso sobre a sua formação se apoia ideologicamente a um ideário filosófico.

Conforme explicitado, já de algum modo, até este ponto, nossa preocupação foi analisar o discurso produzido em dois âmbitos: o da regulação dos Cursos de Letras, na esfera governamental, veiculado através Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil emitidas pelo CNE e pela CES; e no âmbito das universidades públicas federais do Nordeste

do Brasil, no que se refere à formação de professores de Língua Espanhola, nos cursos de Licenciatura em Letras, discurso, por sua vez, veiculado através dos PP dos referidos cursos.

Desse modo, nossa inquietação se centrou no discurso produzido em duas esferas institucionais: o Governo Federal e as universidades públicas federais brasileiras, da região Nordeste. Trata-se, portanto, de uma análise documental, da dimensão ideológica do discurso institucional presente em documentos oficiais de governo de instituições de ensino superior, dos quais emergem representações e ideários filosóficos sobre o objeto FPLE.

Assim, consideramos necessária, neste trabalho, a análise desses documentos, uma vez que são produzidos por dois grupos distintos de professores: 1) os representantes docentes indicados pelo Ministério da Educação ou eleitos por seus pares para comporem os colegiados do CNE e da CES; e 2) professores das universidades onde são abrigados os cursos, em equipe multidisciplinar, que participam da composição dos PP dos cursos de suas respectivas instituições. De tal modo que esses documentos revelam, em última instância, a posição não apenas desses grupos de professores, como, igualmente, fundamentam a posição oficial das instituições que publicam os respectivos documentos.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre os discursos dos documentos a serem analisados é a possibilidade de haver alguma ligação ideológica entre os PP dos cursos e os documentos oficiais do governo, uma vez que estes influenciam a redação daqueles, na medida em que servem de parâmetro para sua aprovação e posterior avaliação pelo Ministério da Educação.

Explicitados esses aspectos, cabe-nos reiterar, portanto, que o principal objetivo da tese foi analisar a(s) ideologia(s) que emerge(m) dos discursos destes documentos, de forma a estabelecer a ligação entre elas e os sistemas filosóficos que lhes servem de base.

Nesse contexto, foi também nossa preocupação entender de que modo o significado do discurso é construído nos discursos analisados, a sua ligação com ideários já propostos e se se confirma o estudo exploratório levado a cabo na fase do mestrado que nos revelou a forte presença de um ideário do progresso, com vinculações modernistas, nos discursos dos investigados então. Essa última preocupação, advém do fato de pressupormos, neste caso específico, que os documentos sondados nesta pesquisa, além de consultivos e de cunho oficial, exercem força coerciva nas atividades práticas dos professores que formam docentes de espanhol. Partimos, portanto, do pressuposto de que os professores não só conhecem os documentos, como os levam em consideração, ao estabelecer as suas atividades de formação. Essa pressuposição é feita, conforme já explicitado antes, por considerarmos os mecanismos de poder estabelecidos pelas agências governamentais, de fiscalização dos cursos, sobretudo,

a partir do que esses documentos versam. Contudo, tanto a questão do poder do e no discurso como o da caracterização dos documentos são descritos com mais detenção adiante, quando tratamos desses itens no embasamento teórico e na metodologia, respectivamente.

Explicado o problema e as pressuposições levadas em consideração, cabe-nos esclarecer as perguntas de pesquisa levantadas em nosso estudo. Para isso, é preciso que reafirmemos alguns pressupostos dos quais partimos, para sua elaboração.

O primeiro deles, fundamental, é o de que consideramos a FPLE um objeto de representação, conforme identificado no estudo exploratório realizado e, portanto, passível de um estudo linguístico-discursivo. Ou seja, é possível não apenas identificar, através dos elementos linguísticos (morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos), as representações que emergem dos discursos, como também analisar seu significado e, igualmente, conteúdo ideológico.

Além desse, e decorrente dele, consideramos que os dois conjuntos de documentos que examinamos (as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do Nordeste) fornecem dados para a investigação. Pressupomos que, através do escrutínio do discurso desses documentos somos capazes de analisar as representações e as ideologias que deles emergem, de modo a que entendamos os sistemas filosóficos que os dão sustentação e base, para o discurso em torno da FPLE.

Esclarecidos os pressupostos, pois, perguntamos:

Pergunta principal:

Qual/quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, tendo em vista Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do país?

Perguntas decorrentes da principal:

- a) Qual a representação social sobre formação inicial de professores de Língua Espanhola emerge das Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola, tendo em vista seus elementos lexicais e temáticos?
- b) Qual a representação social sobre formação inicial de professores de Língua Espanhola emerge dos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras das

- universidades públicas federais, considerando-se seus elementos lexicais e temáticos?
- c) Há alguma aproximação constitutiva entre essas representações, levando-se em consideração seus elementos lexicais e temáticos?
- d) Há alguma relação ideológica entre as ideologias evidenciadas a partir das representações e discursos emergentes do discurso presente nos dois grupos de documentos analisados?
- e) Qual/ Quais o(s) sistema(s) filosófico(s) que serve(m) de base para a(s) ideologia(s) emergente(s) do discurso e as representações sobre a formação inicial de professores de Língua Espanhola, nos grupos de documentos analisados?

Conforme o exposto até este ponto, observamos alguns pressupostos de pesquisa, além dos teóricos que ainda são descritos mais adiante, para traçar os objetivos explicitados. Essas mesmas suposições, bem como os resultados obtidos na pesquisa de mestrado sobre a qual tratamos anteriormente nos serviram de base para estabelecer algumas hipóteses para as perguntas feitas. Descrevemo-las no seguinte quadro:

Quadro 01: Hipóteses de pesquisa (Fonte: autor)

Perguntas	Hipóteses
Qual/quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, tendo em vista Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do país?	Há a presença de um ideário de progresso, marcado por uma ideologia modernista, de promoção do desenvolvimento, através da educação e da formação pela universidade.
Qual a representação social sobre formação inicial de professores de Língua Espanhola emerge das Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola, tendo em vista seus elementos lexicais e temáticos?	Como consequência da anterior, uma representação que se aproxime de uma concepção técnica de formação, segundo a qual formar professores de Língua Espanhola significa dotá-los de conhecimentos linguísticos do idioma e de recursos didáticos para o seu ensino, e essa se deve ao fato de que ainda se associa a um ideário positivista e progressista.
Qual a representação social sobre formação inicial de professores de Língua Espanhola emerge dos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras das universidades públicas federais, tendo em vista seus elementos lexicais e temáticos?	Supomos que haja uma representação aproximada do mesmo ideário de progresso, porém, constituída com elementos diversos, tendo em vista uma eventual diferença entre o modo de entender a formação de professores de Língua Espanhola das universidades e do Governo Federal, por conta da existência de alguma tensão entre a estrutura de poder, estabelecida entre o Ministério da Educação e as universidades, que podem exercer sua independência, tendo em vista o seu estatuto de autarquias federais.

Há alguma aproximação constitutiva entre essas representações, tendo em vista seus elementos lexicais e temáticos?	Pre vemos uma aproximação entre as representações, tendo em vista o ideário de progresso.
Há alguma relação ideológica entre as ideologias evidenciadas a partir das representações e discursos emergentes do discurso presente nos dois grupos de documentos analisados?	Hipotetiza-se que haja, em ambos, uma aproximação de um entendimento tecnicista de formação, ou seja, com a presença de um ideário de progresso, marcado por uma ideologia modernista, de promoção do desenvolvimento, através da educação e da formação pela universidade que, porém, podem ser expressados de modo diverso a ser identificado pelas análises dos dados.
Qual/ Quais o(s) sistema(s) filosófico(s) que serve(m) de base para a construção da(s) ideologia(s) emergente do discurso e das representações sobre a formação inicial de professores de Língua Espanhola, nos grupos de documentos analisados?	O sistema Modernista, positivista ou progressismo, segundo o qual, a educação deve servir para o desenvolvimento autônomo do sujeito, que deverá contribuir, por sua vez, com a sociedade em que está inserido, promovendo também o progresso da mesma.

Uma vez feitas essas considerações introdutórias, passaremos a debater o marco teórico que nos norteou os estudos, no próximo capítulo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste item, tratamos da teoria que subsidiou esta investigação, a saber, o quadro metodológico de análise sócio-cognitiva do discurso de van Dijk (2008a), no interior dos Estudos Críticos do Discurso e a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida inicialmente por Moscovici (1978) e continuada por Jodelet (2001) e Doise (1992). A primeira servirá como a principal base de nossos estudos, fornecendo-nos as categorias de análise, dentre as múltiplas possibilidades que van Dijk (2003) apresenta para o perscruto do discurso. A segunda abordagem teórica fornecerá o conceito de representação adotado pela pesquisa, de modo a localizá-lo adequadamente no âmbito do exame proposto.

Conforme vimos explicitando até este ponto do trabalho, ao descrever as inquietações que nos moveram em nossa pesquisa, o objeto de estudo “formação de professores de Língua Espanhola” compõe-se de maneira complexa, carregando em seu bojo elementos discursivos, ideológicos e cognitivo-representacionais. Do nível ideológico, emerge o ideário sobre o qual se erigem as RS em torno do objeto. Ou seja, no tecido ideológico, subjacente às compreensões feitas ao redor da formação de docentes de Língua Espanhola, localizamos os entendimentos que auxiliam na construção de suas representações. Por seu turno, neste nível, encontramos articulações de uma cognição social, que orienta práticas. Conforme nos indica Moscovici (2009), frente a um objeto a ser representado, algo desconhecido, movimentamos conhecimentos prévios em busca de uma acomodação figurativa (ancoragem), para que o objeto se aproxime do nosso sistema particular de categorias. Uma vez essa operação realizada, passa a ser ligada a uma imagem e representada, por fim, dentro desse sistema figurativo, que nos ajuda a compreender o mundo (objetivação). Finalmente, essas representações dos vários objetos que nos rodeiam nos orientam em nossas práticas e, entre elas, está a prática discursiva, na qual emergem todos esses elementos constitutivos e subjacentes a ela.

Como podemos observar, para um estudo ideológico do objeto que propomos estudar, no caso, a dimensão ideológica do discurso sobre a FPLE no Brasil, mais especificamente, no Nordeste, tendo em vista dos documentos das universidades públicas federais e como parte de uma política linguística e de formação de professores, deveremos remeter a uma construção teórica que dê conta de observar esses aspectos, sob o risco de não o compreendermos em sua total dimensão. Esse construto teórico se refere às teorias e

abordagens que se debruçam sobre a dimensão discursiva dos projetos pedagógicos analisados em nossa pesquisa.

Assim, conforme o exposto, nesta parte do trabalho, tratamos de alguns princípios teóricos da investigação. Recorremos, nesse sentido, para um exame ideológico do discurso sobre FPLE, as proposições de uma análise sócio-cognitiva feitas por van Dijk (2003, 2008a), no interior dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). É importante destacar que o autor não trabalha com a formação de professores e que nos apropriamos, tal como o sugerido por de Baptista (2011), em trabalho anteriormente citado na introdução desta tese, dos conceitos apresentados pelo autor, para nos acercarmos de nosso objeto de estudo.

Por outro lado, o repasse de considerações sobre a teoria que realizamos aqui tem por objetivo, além de dar embasamento teórico para nossa investigação, esclarecer em alguma medida questões que aventamos anteriormente.

Desse modo, nossas discussões, nessa etapa do trabalho, centrar-se-ão no modo como a base teórica aqui revisada nos forneceu o caminho para analisar o aspecto ideológico-discursivo dos textos dos dois grupos de documentos analisados aqui. Começaremos pela relação dos ECD com a Formação de Professores.

2.1 Formação de Professores e Estudos Críticos do Discurso

Foi através da articulação dos Estudos Críticos do Discurso e da Linguística Aplicada, especificamente na área dedicada à formação de professores de línguas, no nosso caso, especificamente, de Língua Espanhola que se realizou nosso estudo. Consideramos que, com essa combinação, pudemos entender a dimensão ideológica do discurso dos textos analisados sobre a FPLE. Além disso, recorreremos ao conceito de representação social, desenvolvido no interior da Psicologia Social, por Moscovici (1978, 2009).

Nessa construção articulatória, ponderamos serem a universidade e a sala de aula espaços para a reprodução, confirmação, legitimação, produção ou mudança da estrutura de RS e de ideologias. Por essa mesma razão, são ambientes de conflitos e questionamentos, que geram problemas sociais e questões políticas; necessitando, em última instância, de um olhar multidisciplinar. De tal forma que, as propostas de análise da manifestação ideológica no discurso feitas por van Dijk (1980, 2003, 2008a) auxiliam na construção de um melhor entendimento do universo da formação de professores de língua espanhola, a partir da análise crítica do discurso produzido por seus atores.

Assim, ao fazer uso das contribuições de van Dijk (2003, 2008a) ser-nos-á possível relacionar a estrutura do discurso e as representações do mundo feitas pelos autores dos discursos que, por sua vez, têm interferência direta do grupo social do qual fazem parte, compondo porção integrante da estrutura ideológica edificada e compartilhada por esse mesmo grupo.

Forçoso dizer, também, que essas propostas nos foram úteis na medida em que nos forneceram os instrumentos necessários para analisar como a ideologia do discurso, emergente nos textos analisados (textos perpassados pelo discurso de professores formadores de docentes de LE, que os elaboram) se evidencia nas estruturas dos textos, através, no nosso caso específico, dos temas. Para isso, é oportuno compreender de que é construído o discurso e como figura nele o objeto, no nosso caso, a dimensão ideológica (ou as ideologias) sobre a FPLE no Brasil.

Cabe destacar neste ponto, a caracterização do objeto estudado que, em última instância é, defendemos, a ideologia emergente no discurso sobre a FPLE. É importante ressaltar que, sendo a principal atividade a que se destinam os professores universitários (não deixamos de considerar que se dediquem à pesquisa e à extensão), torna-se relevante o estudo sobre como a instituição na qual trabalham e o governo, que promove as políticas de formação, compreendem como deve se dar essa formação. Acontece que, em igual medida, os projetos, por serem escritos por professores, baseados em diversas dimensões (legislação, marcos teóricos, documentos de referência, entorno sociocultural), representam, ao mesmo tempo, como esses docentes compreendem essa mesma formação. Ou seja, embora o discurso existente nos PP dos Cursos de Letras representem a postura oficial das Instituições de Ensino Superior (doravante, IES) que os promovem, os textos inseridos nesses documentos possuem, igualmente, rastros da forma como os professores que os elaboraram entendem a formação de professores de Língua Espanhola. Nossa análise pretendeu desvelar a ideologia presente no discurso desses PP e dos documentos de governo, razão pela qual, a dimensão subjetiva dos documentos não foi perscrutada. Enfatiza-se, porém, que isso não significa que ignoremos que os discursos presentes no corpus não a possuam. Trata-se, pois, de uma postura metodológica de análise, explicada mais detalhadamente no capítulo que trata da metodologia.

É necessário, ainda, insistir em torno dessa caracterização, tendo em vista sua importância na definição do objeto de estudo desta tese. Compreendemos que os PP são orientadores de atitudes, uma vez que o que neles consta guia (ou deve guiar – nesse caso, já outra discussão) toda a forma como a formação é efetivada nas IES. Por essa razão,

apresentamos na metodologia de pesquisa, exposta mais adiante, conforme o postulado pelas áreas de conhecimento articuladas, o uso de duas categorias de análise, de maneira a garantir não só a sua perscrutação pormenorizada, como a validade desse mesmo exame.

O que queremos dizer, pois, é que, neste trabalho, nos debruçamos sobre o exame dos elementos ideológico-discursivos dos documentos que visam a orientar as práticas dos atores do processo de FPLE, de modo a desvelar as ideologias que lhes dão base. Eis aí a relação entre a FPLE e os ECD que buscamos explicar nesse tópico.

Uma vez feitas essas considerações, passamos a revisar o que foi levado em consideração nos ECD, de modo a articular os campos de estudo que nos guiaram em nossa investigação.

2.2 Os Estudos Críticos do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD) descrita nesse item se refere às propostas do pesquisador holandês Teun A. van Dijk (1980, 1998, 2003, 2005, 2006, 2008a, 2010) que aparece como uma referência no que ele mesmo e outros da área preferem chamar de Estudos Críticos do Discurso. É o próprio autor que, em entrevista dada à Revista Latino-americana de Estudos do Discurso, da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso, ALED, realizada em 2007 e publicada originalmente no volume 6, afirma:

Pessoalmente trabalho em uma linha que se chama Análise Crítica do Discurso (ACD), que hoje prefiro chamar, mais geralmente, Estudos Críticos do Discurso (ECD), mas é melhor dizendo, um compromisso social e político pessoal – o interesse em usar a AD para estudar importantes problemas sociais como o racismo e outras formas de dominação. Porém também me interessa muito, por exemplo, o estudo cognitivo do discurso, que em si tem pouco a ver com os ECD, ainda que se possa aplicar de uma maneira mais comprometida. Em outras palavras, qualquer estudo sistemático, explícito ou orientado sobre problemas interessantes é importante em AD. E são sobre todos os desenvolvimentos multidisciplinares os que aportam mais resultados, creio eu, como se vê nas ciências cognitivas, ou nos conjunto dos estudos inter-relacionais do discurso em várias disciplinas (VAN DIJK, 2006c, p. 3).⁴

⁴ Livre tradução nossa do original: Personalmente trabajo en una línea que se llama Análisis Crítico del Discurso (ACD), que hoy prefiero llamar, más generalmente, Estudios Críticos del Discurso (ECD), pero es más bien un compromiso social y político personal – el interés en usar el AD para estudiar importantes problemas sociales como el racismo y otras formas de dominación. Pero también me interesa mucho, por ejemplo, el estudio cognitivo del discurso, que en sí tiene poco que ver con los ECD, aunque se puede aplicar de una manera más comprometida. En otras palabras, cualquier estudio sistemático, explícito u orientado sobre problemas interesantes es importante en AD. *Y son sobre todo los desarrollos multidisciplinares los que aportan más*

A citação, embora um pouco longa, dá-nos a necessária filiação do autor a uma posição social e historicamente localizada. O trabalho de onde tiramos a fala tem como título “A análise crítica do discurso (ACD), uma atitude de resistência”, dando o indicativo de que, para van Dijk (2008a), a ACD deve ter papel social relevante, até mesmo de resistência, como sugere o título, evidenciando abusos de poder, de maneira a favorecer mudanças possíveis.

Por um lado, consideramos importante começar a descrição dos postulados do autor com esse trecho, pois ele revela muito da condução que se toma nas discussões promovidas por van Dijk (1980, 2003, 2008a). Por essa razão, é fundamental ressaltar a intenção social de van Dijk (*Ibid.*) em propor estudos que possibilitem trocas de postura e de visão de mundo. Em certa medida, este estudo, como indicado nas seções anteriores, tem a intenção de contribuir para uma compreensão da formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, uma vez que também somos nós formadores de docentes de espanhol, interessados em compreender o processo no qual estamos inseridos.

*resultados*⁴, creo yo, como se ve en las ciencias cognitivas, o en el conjunto de los estudios interaccionales del discurso en varias disciplinas (VAN DIJK, 2006c, p. 3).

2.2.1 A ideologia como base do discurso

2.2.1.1 O conceito de ideologia

Um conceito fundamental para a ACD e para nosso trabalho é o de ideologia e que aqui apresentaremos:

Em vez de utilizar um conceito tão difuso e ambíguo como o de ‘ideias’, de agora em diante usaremos o termo que aparece com mais frequência em psicologia para se referir aos “pensamentos” em geral: as crenças. Por outro lado, a definição básica de ideologia no trabalho será: As ideologias são as crenças fundamentais de um grupo e de seus membros (VAN DIJK, 2003, p. 5).⁵

Esse conceito é amplamente discutido pelo autor em seu livro *Ideología y Discurso – Una Introducción multidisciplinaria*, no qual ele chama de ideologias positivas “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social” (VAN DIJK, 2003). Dessa maneira, essas seriam formas ‘positivas’, utopias, segundo Mannheim (1978), de ideologias, frente àquelas como as partilhadas por pessoas que desenvolvem o preconceito, por exemplo. Tal diferenciação só é possível pelo conceito mais abrangente que o autor assume, rompendo com o apresentado pelo filósofo francês Destutt de Tarcy, indicado como tendo sido o primeiro a introduzir o termo ideologia na literatura científica, e que apresentava a definição baseada num conjunto de ideias.

A partir dessa concepção, van Dijk (2003) propõe que as ideologias sejam o fundamento das práticas sociais e, pelo fato de serem sistemas de ideias de grupos e movimentos sociais, elas não só dão sentido ao mundo (desde o ponto de vista do grupo), como também proporcionam o fundamento das atitudes dos indivíduos. Surgem, portanto, os ideários de luta e de conflito dentro de grupos, constituindo uma polarização de ‘nós’ contra ‘os outros’, configurada no uso de elementos linguísticos como pronomes pessoais “nós” e “eles”, dentro do discurso, evidenciando um sentimento de pertença de grupo. As ideologias, segundo van Dijk (1980), darão origem às representações sociais que, por sua vez, dão fundamentação às práticas sociais, conforme já exposto anteriormente, dentro das quais se situa a prática discursiva, realizada dentro de grupos/organizações sociais.

⁵ Do original, livremente traduzido a seguir: En vez de utilizar un concepto tan difuso y ambiguo como el de ‘ideas’, de ahora en adelante usaremos el término que aparece con más frecuencia en psicología para referirse a los "pensamientos" en general: las creencias. Por lo tanto, la definición básica de ideología en el trabajo será: Las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros.

Como consequência desse debate, está outro aspecto fundamental para o entendimento das propostas do autor: o de compreender a língua como uma prática social. Conforme suas concepções, podemos considerar que as ideologias estão na base da construção do discurso, sendo dele sustentáculo e passando esse último a ser a materialização das mesmas ideologias, ou, em suas palavras, a manifestação/ expressão das ideologias. Compreendemos, nesse sentido, os elementos linguísticos como vetores ou suportes do discurso e, em decorrência disso, das ideologias, cujo conceito adotado neste trabalho é o proposto por van Dijk (2003), sobre as quais se apoiam. Recordamos, por oportuno, o proposto por Harré (2001), cujo pensamento é semelhante, ao imputar ao léxico esse papel. O texto seria, portanto, a parte detectável, a partir de suas estruturas sintáticas e semânticas (bem como de aspectos argumentativos e retóricos) a parte analisável dessa manifestação, na medida em que traz da língua as possibilidades dessa expressão, em um nível micro (na construção da coerência) e macro (na reprodução da temática ou ideologia dominante). Reproduzimos, a seguir, o esquema proposto por van Dijk (1980), para descrever uma teoria interdisciplinar da ideologia, de forma a se visualizar melhor o descrito:

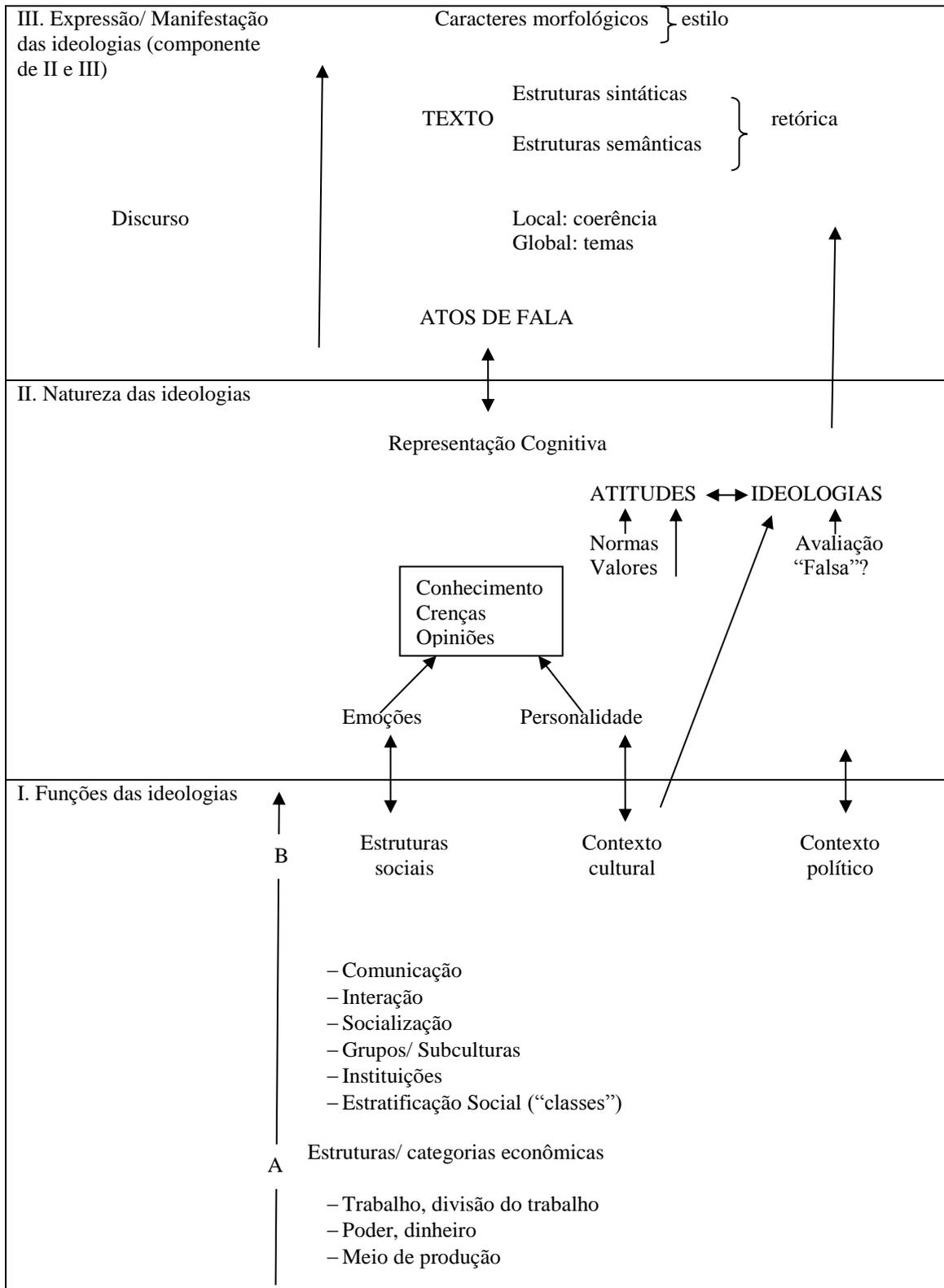


Figura 01: Esquema sumário de uma teoria interdisciplinar da ideologia (VAN DIJK, 1980, p. 53).

Como se percebe pelo esquema, as fundações das ideologias encontram-se na base do esquema proposto. O autor tem, ainda, o cuidado de descrever a natureza da textura ideológica, como tendo sua gênese na construção do conhecimento (o que alguém sabe de algo), das crenças e opiniões (o que alguém pensa sobre algo) e que dão origem às RS do indivíduo do mundo (representação cognitiva que alguém faz de algo). Tudo isso diz respeito, percebamos, à própria individualidade, à personalidade do sujeito, mas também diz respeito à sua relação com o meio social em que vive, na edificação de uma cognição social retroalimentativa, que se constrói pelo que vem do individual e do coletivo, bem como lhe modifica ao impor padrões de conduta. Por fim, na parte mais alta do esquema, como resultado de todas essas construções, estão os atos de fala na base das atividades languageiras, o que dá espaço para o texto (subdividido em estruturas semânticas e sintáticas e por caracteres morfológicos, denunciando por sua vez o estilo e a retórica) e o discurso, conforme já dissemos, como a expressão ou como a manifestação das ideologias. Chamamos a atenção para o fato de ser exatamente onde o nosso trabalho se propõe localizar, do ponto de vista da análise: no componente linguístico do discurso, no caso, do discurso sobre a formação de professores de LE, de modo a evidenciar a(s) ideologia(s) que lhes deu/deram origem.

Em outro trabalho, no qual discute as relações de poder, van Dijk (2008a, p. 116) apresenta quatro níveis que devem, segundo ele, ser relacionados entre si para uma análise crítica unificada. Reproduzi-los-emos aqui:

- a) Membros-grupos: os usuários da língua participam no discurso como membros de (diversos) grupos sociais, organizações ou instituições; e por outro lado, os grupos então podem agir “através” de seus membros.
- b) Ações-processos: os atos sociais de atores individuais são, desse modo, partes constituintes das ações e dos processos sociais do grupo, tais como a legislação, a produção de notícias ou a reprodução de racismo;
- c) Contexto-estrutura social: de maneira semelhante, **as instituições de interação discursiva são partes ou constituintes da estrutura social; isto é, os contextos “locais” e os mais “globais” estão intimamente relacionados e ambos impõem restrições ao discurso**⁶. Por exemplo, uma entrevista coletiva jornalística pode ser uma prática típica de organizações e instituições da mídia.
- d) Cognição pessoal e social: os usuários da língua, enquanto atores sociais, possuem cognição tanto pessoal quanto social: memórias, conhecimentos e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo ou da cultura como um todo (ideologias). Ambos os tipos de cognição influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as “representações sociais” compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo (*Op. Cit.*).

⁶ Destaques nossos.

Como se percebe, a proposta do autor compreende a linguagem, mais especificamente *o discurso, como vetor de manifestação das ideologias*. Está exatamente aí a aproximação com nosso objeto de pesquisa e o que nos permitiu analisá-lo nas bases que nos propusemos. Apontamos ser possível essa aproximação, pois veremos mais adiante, que van Dijk (2003) apresenta categorias de análise linguística que nos permitem verificar a referida materialização das ideologias nos discursos examinados.

Podemos dizer também que, ao analisar o quadro oferecido por van Dijk (2003), reproduzido anteriormente, é possível concluir que a ACD se aproxima do sujeito da pragmática, articulado e mais consciente, na medida em que se acerca de um indivíduo cognitiva, histórica e socialmente constituído, a partir das interações por ele vivenciadas:

Aprendemos a maior parte das ideias ideológicas ao ler e escutar outros membros do grupo, começando por nossos pais e companheiros. Mais adiante, “aprendemos” ideologias ao assistir a televisão e ao ler os livros de texto da escola; também o fazemos através da publicidade, dos jornais, dos livros ou ao participar nas conversas de cada dia entre amigos e colegas, assim como em muitos outros tipos de discurso oral e escrito (2003, p. 7).

Conforme o exposto, construímos ou “aprendemos” as ideologias a partir do consumo de textos veiculados dentro das interações sociais das quais fazemos parte. Nessa concepção, compreender-se-ão as práticas como: “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). As práticas, assim compreendidas, são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura e por sujeitos conscientes do que fazem.

Assim, para o autor, uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso, que, da mesma maneira, também influenciam a forma de adquirir, aprender ou modificar as ideologias. Ou seja, *é o discurso uma e outra vez, o veículo de manifestação das ideologias* e mais: é o difusor delas, ao passo que permite ser aprendido ou absorvido por outros. Assim, o desafio da ACD será encontrar no discurso as manifestações das ideologias. É nele que se vai encontrar o material de manifestação dessas ideias, a análise de van Dijk (2003) assume, pois, no seu viés multidisciplinar, três eixos: o discurso, a cognição e a sociedade (conforme pode se ver no quadro proposto pelo autor na figura 1). No nosso caso, o desafio é identificar as ideologias presentes no discurso sobre a FPLE.

Seguindo com o que diz o autor, os aspectos mentais das ideologias, tais como a natureza das ideias ou das crenças, suas relações com as opiniões e o conhecimento e o status como RS compartilhadas, estão localizadas sob o conceito de ‘cognição’. Já os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais das ideologias, sua natureza baseada no grupo, e especialmente, seu papel na reprodução ou na resistência ao domínio, se examinam sob o amplo conceito de ‘sociedade’, formando-se, assim, uma proposta de cognição social.

Desse modo, depois de examinar as considerações do autor sobre o discurso, podemos concluir que sua estrutura pode ser ideologicamente marcada: “A entonação específica, a tensão ou o volume na expressão de uma palavra ou frase podem ser interpretadas como sexista ou racista” (VAN DIJK, 2005a, p. 20). Ele chama a atenção, no entanto, para o fato de as estruturas obrigatórias da língua e de sua gramática serem neutras, por serem iguais para todos os usuários do idioma. Está claro, no entanto, que a manipulação desses elementos, usados como figuras de estilo, tal como a ironia, podem representar uma expressão ideológica de quem as produz.

Antes de finalizar, contudo essa descrição do conceito adotado de ideologia, é preciso lembrar a existência de posições diferentes a seu respeito, no sentido de localizá-lo de modo mais claro possível. Compreendemos importante esse pequeno parêntese, tendo em vista a larga produção a respeito do tema, que pode gerar alguma divergência de entendimento do conceito que utilizamos.

Não reproduziremos por razões óbvias o trabalho de autores como Eagleton (1997), Thompson (2009) ou Žižek (1996, 2013) que se debruçaram em obras completas e exaustivas em de ideologia. Longe disso, nossa intenção é a de pontuar alguns dos conceitos de diferentes autores que os três apresentam em seus trabalhos e dos quais emergem abordagens teóricas igualmente contemporâneas, que estão em pleno uso e cuja repercussão acarreta na produção de diversos trabalhos a respeito, inclusive, não âmbito de estudos de Análise do Discurso. A escolha dos autores se deu, portanto, além de sua relevância, que os leva a serem citados por outros autores que tratam sobre ideologia (HARVEY, 2012; BAUMAN, 2001; LIPOVESTKSY, 2009;), mas também porque as três obras citadas reúnem textos de diversos autores sobre a ideologia e nos forneceram variadas visões sobre o assunto, de modo a prover um leque amplo de modos de entender a ideologia e diferencia-la.

Para isso, citamos os autores e dividimos o trabalho em dois subtópicos. Um que apresenta uma perspectiva histórica do termo ideologia e a visão marxista sobre o assunto, que faz parte dessa constituição histórica, como se verá. E outro no qual apresentamos

conceitos de outros autores e os discutiremos, de modo a compará-los com o que aqui adotamos.

Como dito anteriormente, recorreremos a três obras de três autores que se debruçaram sobre o tema. O primeiro deles é Žižek (1996) que inicia a obra que organiza com autores pós-estruturalistas franceses, em torno do conceito de ideologia, com afirmações bastante tácitas e contundentes. Dentre elas, está uma que desejamos destacar, por oportuno: “cada polo do antagonismo é inerente a seu oposto; tropeçamos nele no exato momento em que nos esforçamos por apreender o polo oposto em si, por postulá-lo como tal” (p. 9). De fato, tal como diferencia Janeira (1972), ao contrastar os conceitos de corte e ruptura, a tênue linha entre o semelhante e o oposto se confundem algumas vezes. Fazemos esse destaque para chamar a atenção para o fato de haver diversos conceitos de ideologia e que, apesar de diferentes, apresentam muitos aspectos em comum. Na Linguística Aplicada, conforme a defende Moita Lopes (2014), contudo, deveremos guardar o cuidado de não deixar escapar o aspecto híbrido dessa área de investigação, ao tentar marcar excessivamente espaços e considera-los cartesianamente opostos, em um exercício metodológico exaustivo e, algumas vezes inútil. Permitimo-nos essa pequena digressão apenas para apontar o elemento difuso do conceito de ideologia trabalhado pelos diversos autores que se tratam do assunto e para indicar que, embora haja diferentes abordagens do conceito, elas indicam tão somente, desde o nosso ponto de vista, a sua complexidade.

Nesse sentido, o outro autor que se dedicou ao estudo do conceito de ideologia, Eagleton (1997), na primeira linha do primeiro capítulo de seu livro sobre ideologia, afirma: “Ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia e este livro não será uma exceção” (p. 15). Não porque não houvesse definições suficientes então, uma vez que, logo depois, ele lista dezesseis conceitos diferentes de ideologia que, segundo o autor, eram circulantes. Longe, aliás, de isentar-se do trabalho que desenvolve em todo o livro, Eagleton (1997) deseja demonstrar que o conceito de ideologia mudou muito desde sua proposição, no período iluminista europeu em Tracy (1978), passando pelo desgaste político que sofreu no período napoleônico, logo depois sobreveio a reelaboração da escola alemã e, ainda, pelo pós-estruturalismo francês. Assim, até chegar à proposta sócio-cognitiva de van Dijk (2003), adotada nesta tese e posterior a todas as demais citadas e não incluída na discussão de Eagleton (1997), a o conceito de ideologia se modificou, tendo em vista o uso que dele se propôs fazer.

É preciso, contudo, esclarecer que o percurso histórico não significa percurso evolutivo. Não intencionamos atribuir valor de melhora ou piora nos conceitos, mas sim esclarecer que existem concepções diferentes de ideologia e que estas respondem a abordagens teóricas, igualmente distintas, que as aplicam no âmbito de seus estudos.

Em resumo, para não nos estendermos mais do que o necessário nessa contextualização, no próximo item, portanto, destacamos o percurso histórico e distintivo do conceito de ideologia proposto por Thompsom (2009), pontuando entre as citações, as contribuições dos trabalhos de Eagleton (1997) e Žižek (1996).

2.2.1.2 O conceito de ideologia numa perspectiva histórica

No capítulo destinado ao conceito de ideologia, Thompsom (2009) traça o percurso histórico, conforme já descrito anteriormente, resgatando a tentativa de Tracy (1978) e dos chamados ideólogos franceses de estabelecer uma ciência do pensamento, contra a qual Napoleão Bonaparte, em sua ascensão política desconstruiu, de modo a tornar a proposta desses teóricos cunhada de negatividade.

Segundo Thompsom (2009), sabedores desse conceito, Marx e Engels apropriaram-se da discussão em torno dele, em sua obra *A ideologia Alemã*. Segundo o autor, na obra citada, Marx procurou aproximar-se do conceito negativo que Napoleão atribuiu à ideologia, uma vez que para Marx, nos moldes como os propostos pelos ideólogos franceses, ela se restringia ao mundo das ideias, em uma utopia de que apenas em discussões teóricas seria possível mudar o mundo. Essa visão iluminista afastava-se dos propósitos práticos pretendidos por Marx em suas intenções para a Alemanha de então, que, no modo de ver de Tompsom (2009), necessitava de ações que redundassem na modificação da situação da nação.

Para Thompsom (2009), há três definições em Marx que podem ser destacadas: uma que ele chama de “polêmica”, a “epifenomênica” e outra que ele classifica de “latente”. Para Thompsom (2009), a primeira pode ser definida como “uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica” (p. 51). Segundo ele, para Marx, os hegelianos estavam como os ideólogos, segundo essa concepção de ideologia, voltados a um mundo de ideias, afastados da realidade, numa batalha abstrata. Assim, essa concepção presente em Marx tem, segundo Thompsom (2009) um valor negativo.

A segunda concepção marxista apresentada pelo autor inglês, que aqui resenhamos que pode, segundo ele, ser encontrada em Marx é, como já dito, a “epifenomênica”, de acordo com a qual ideologia é entendida como um “sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória” (p54).

Ainda a respeito de Marx e o modo de observar a ideologia, Eagleton (1997) destaca que no conceito marxista possui “uma descrição genérico-classista. O exemplo mais célebre de ideologia nesse sentido é, como veremos, a teoria de Marx sobre o fetichismo das mercadorias” (EAGLETON, 1997, p. 40).

A terceira concepção de ideologia presente em Marx e apresentada por Thompsom (2009) é a chamada “latente”. Para o autor, nessa abordagem, Marx entende ideologia como sendo “um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social” (p. 58). Outra vez, como podemos observar, a ideologia ganha contornos negativos pelo autor que a considera, tal como no conceito dos ideólogos, empecilho para o avanço da luta de classes.

Depois de Marx, destaca Thompsom (2009), o conceito de ideologia adquiriu papel fundamental tanto junto aos seus seguidores, como nas ciências sociais que passaram a aplicar o termo em seus estudos. Segundo o autor, os seguidores de Marx instrumentalizaram o conceito de ideologia e criaram o conceito de “ideologia socialista”, ainda que Marx nunca o tenha criado. Para Thompsom (2009), Lukács e Lenin generalizaram a concepção de ideologia, de tal modo que, passa a se referir “as ideias que expressam e promovem os respectivos interesses das principais classes engajadas no conflito” (p. 64). Segundo esse conceito, advindo do materialismo histórico de Lukács, a ideologia é o instrumento do proletariado preparado para a luta e a arma mais formidável desta luta. Paradoxalmente distante do que Marx entendia por ideologia (como o entendiam os ideólogos franceses), seus seguidores deslocam o conceito para significar as lutas de classe, baseados no marxismo que definem. De fato, a transposição do mundo das ideias para a reificação da vida social em Lukács é destacada igualmente por Eagleton (1997), que afirma: “de Georg Lukács a Roland Barthes, isso tem figurado como uma suposição central da “crítica da ideologia”. A ideologia congela a história em uma segunda natureza”, apresentando-a como espontânea, inevitável e,

assim, inalterável. *Trata-se, essencialmente, de uma reificação da visa social*⁷ (p. 62). Uma vez explicadas a visão marxista, passemos ao próximo tópico, conforme o anunciado.

2.2.1.3 Conceitos de ideologia em distinção ao adotado na tese

A partir, portanto, dos estudos de Marx sobre a ideologia, seus seguidores (Lukács e Barthes), como pudemos destacar antes, apropriaram-se dessas ideias e as deslocaram para fazerem, por sua vez, proposições em torno do conceito. Consideramos importante dar um destaque às propostas de Marx, uma vez que são consideradas, como vai se percebendo até este ponto, referenciais para os estudos da ideologia. Contudo, como nossa intenção, conforme explicado antes, não é a de nos estendermos ou esgotar a discussão, mas a de apresentar conceitos de ideologia, relacionando-os entre si para, principalmente, localizar o adotado neste trabalho; uma vez destacados tanto o aspecto histórico, como os referenciais marxistas sobre o assunto, passaremos a sumarizar a seguir, alguns deles. Dividi-los-emos por autor, para facilitar a leitura. Ao largo dessa exposição, discutiremos cada um dos conceitos, relacionando-os com o adotado por nós, ou seja, de van Dijk (2003), de modo a alcançar o objetivo delineado neste item. Cabe explicar, ainda, que tanto os conceitos como os autores aqui elencados foram escolhidos pelo critério de que suas propostas sobre ideologia são aquelas presentes nos livros dos três autores citados anteriormente (ŽIŽEK, 1996; EAGLETON, 1997 e THOMPSON, 2009) e que consideramos referenciais sobre o assunto.

Conceito 01:

Theodor Adorno

Conceito: “a ideologia é uma forma de “pensamento de identidade” – um estilo veladamente paranoico de racionalidade, que transmuta inexoravelmente a singularidade e a pluralidade das coisas em mero simulacro de si ou que as expulsa para além de suas fronteiras, em um ato de exclusão dominado pelo pânico” (Eagleton, 1996, p. 116).

Considerações: Nesse caso, ideologia se confunde com a própria identidade do sujeito. Conforme esse posicionamento, se opõe entre o eu e o familiar, que é valorizado positivamente, e a alteridade, o não-eu ou o alheio. Assim, podemos afirmar que se aproxima de alguma forma com o proposto por van Dijk (2003), embora seja distinto obviamente, no

⁷ Destaques nossos.

que se refere ao caráter individual e constitutivo do ponto de vista da identidade do sujeito e ao posicionamento de crenças, que sustentarão a constituição e oposição de grupos sociais.

Conceito 02:

Louis Althusser

Conceito: “1. Não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; 2. Não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeito [...] só existe a ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos. O que significa: não existe ideologia a não ser para sujeitos concretos, e essa destinação da ideologia só é possível pelo sujeito, ou seja, pela categoria de sujeito e seu funcionamento (ALTHUSSER, 1996, p. 131).”

Considerações: Parafraçando Eagleton (1997), Althusser, filósofo marxista francês, compreende a ideologia como uma representação da relação imaginária dos indivíduos como suas condições reais de existência e que tem uma existência natural, ou seja, não estão no campo espiritual ou das ideias. Para ele, ao descrever a natureza da ideologia, é realmente necessário considerar que ela tenha uma existência material. Dessa forma, formula as duas teses descritas anteriormente, que, segundo ele, são conjuntas. A ideologia, para Althusser (1996), é, portanto, uma organização específica de práticas significantes que vão constituir os seres humanos como sujeitos sociais. Algo que pode se aproximar de algum modo com o que propõe van Dijk (2003) – que fala de crenças que sustentam práticas – mas que segue ainda distinto das propostas do autor holandês, uma vez que a ideologia para Althusser (1996) refere-se principalmente a nossas relações afetivas inconscientes com o mundo, aos modos pelos quais, de maneira pré-reflexiva, estamos vinculados à realidade social (EAGLETON, 1997, p. 30). A diferença entre os autores se verá, igualmente, no que diz respeito aos conceitos de ideologia dominante e de aparelhos ideológicos de estado, usado pelo francês, que os desenvolverá para descrever a vinculação dos indivíduos às questões de produção do mundo real, que não serão abordados da mesma forma por van Dijk (2003), no sentido que este, como mostram seus estudos mais recentes sobre contexto, não em ideologias dominantes, mas nos mecanismos de poder que fazem parte da cognição social, nas quais inclui a prática discursiva, de comunicação de massa e de mídia, por exemplo. Essas sim, usadas para a manutenção de grupo dominantes.

Conceito 03:

Jürgen Habermas

Conceito: “A consciência positivista comum põe fora de ação o sistema de referencia da interação mediante a linguagem ordinária, no qual *a dominação e a ideologia surgem sob as condições de uma comunicação distorcida*⁸ e no qual também podem ser penetrados pela reflexão. [...] O núcleo ideológico desta consciência é a *eliminação da diferença entre práxis e técnica* [...] A nova ideologia viola assim um interesse que é inerente a uma das duas condições fundamentais da nossa existência cultural: a linguagem ou, mais exatamente, a forma da socialização e individualização determinada pela comunicação ao mediante a linguagem comum. [...] A reflexão que a nova ideologia desafia deve, pois, remontar atrás de um interesse de classes historicamente determinado e trazer a luz o complexo de interesses que como tal caracteriza uma espécie, que a si mesma se constitui (HABERMAS, 2015. p. 81).

Considerações: Conforme observa Eagleton (1997), Habermas se vale dos recursos da linguagem comunicativa, para definir a ideologia. Nesse caso, ela é em si mesma uma de forma de comunicação modificada pelo poder tanto quanto se faça necessário. Ou seja, segundo Eagleton (1997), Habermas (2015) propõe que a ideologia seja um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força. Vista assim, a ideologia passa a marcar o lugar em que a linguagem tem sua forma comunicativa modificada pelos interesses de poder impostos a ela. Porém, destaca-se ainda que essa modificação da linguagem pelo poder, segundo essa visão, não é um processo externo: essa articulação, segundo essa visão, se insere no interior da linguagem, de modo que a ideologia se torna um conjunto de efeitos internos aos próprios discursos particulares (EAGLETON, 1997, p. 118). Diferente de van Dijk (2003), segundo o qual, a ideologia dá base ao discurso (ver esquema da figura 1) e não se torna o próprio discurso em si confundindo-se com ele. Ainda que proponha exatamente que o discurso sofra a influência das ideologias, porque são essas crenças partilhadas pelos indivíduos de um grupo, elas não se confundem com o discurso em si mesmo, mas estão presentes nele, detectadas através dos elementos linguísticos que compõem o discurso.

⁸ Destaques nossos.

Conceito 03:

Slavoj Žižek

Conceito: Em sentido não muito diferente dos seguidores de Marx, mas com uma intenção de resgate das bases hegelianas de ideologia, Žižek (2013, p. 87), afirma que: “A forma mais elevada de ideologia não envolve ser preso na spectralidade ideológica, deixando para trás as relações e as pessoas reais, mas precisamente ignorar esse Real da spectralidade e fingir abordar de maneira direta as pessoas reais e seus problemas reais”.

Considerações: Ou seja, nesta visão de ideologia de Žižek (2013), o conceito se afasta (como na origem, ao ser criticada por Marx) ao mesmo tempo em que se aproxima da realidade, ou pelo menos do real conforme a definição lacaniana, de realidade social das pessoas envolvidas na interação e nos processos sociais (que incluem o produtivo – e por conseguinte das lutas de classe). Porém, tanto as definições marxistas trazidas por Thompsom (2009), como a de Žižek (2013) trazem em comum o aspecto de coerção sobre os indivíduos, numa espécie de assujeitamento do mesmo, de modo quase que inexorável. A questão do assujeitamento afasta essa concepção da adotada por van Dijk (2003, 2008a), uma vez que para este autor os mecanismos de legitimação das ideologias não assujeitam o indivíduo, mas sim ajudam a constituir sua identidade e orientam suas práticas sociais, não como manifestação do subconsciente, mas de uma cognição social, partilhada pelos sujeitos no interior de grupos sociais.

Finda essa sumarização e no intuito de concluir o item, podemos considerar que, o que distinguirão esses conceitos de ideologia do apresentado por van Dijk (2003) e que o próprio Thompsom (2009) parece aproximar-se em seu trabalho, é o fato de avançar, se assim podemos afirmar, a proposta de van Dijk (2003), em direção a uma cognição social, conforme já descrito anteriormente e relacionar-se com as estruturas de poder estabelecidas pela sociedade e no interior das práticas discursivas, para além de um universo de luta de classes (sem excluí-las, importante frisar) ou de materialização de uma historicidade individual. Nesse sentido, as práticas sociais, que incluem as de linguagem e de discurso, assumem papel fundamental na construção desse conjunto de crenças coletivas partilhado, chamado de ideologia por van Dijk (2003), que serve de base fundamental para a construção do discurso consumido, divulgado e legitimado no interior dos grupos sociais, em articulação com os elementos linguísticos disponíveis.

Anotadas essas considerações, passaremos ao próximo item do capítulo que relaciona as ideologias com as RS, no que se refere ao discurso sobre a FPLE.

2.3 Ideologias e Representações Sociais no Discurso sobre FPLE: A Macro Categoria do Significado – Temas.

A partir do desenho feito nos itens anteriores, sobre os ECD, conforme van Dijk (2003, 2008a), consideramos que as categorias de análise descritas a seguir são coerentes com o proposto pelo autor e aplicáveis ao nosso trabalho, bem como se aproximam das propostas vandijkianas. Elas mostrarão os elementos da língua passíveis de carregarem em si, as marcas dessa articulação, em favor de uma ideologia. Ao descrever essas possibilidades, van Dijk (2003) reafirma a concepção de que o discurso é construído, conscientemente, com a intenção de mover elementos linguísticos em benefício de ideários partilhados por grupos sociais.

Van Dik (2003) define as categorias de análise propostas por ele, dentro do que chama “As estruturas ideológicas do discurso”. São elas: O significado; as estruturas proposicionais; as estruturas formais; A sintaxe da oração; as formas do discurso; a argumentação; falácias; a retórica; e ação e interação. É importante ressaltar que van Dijk (2003, 2008a) não propõe categorias fechadas de análise, mas um quadro metodológico amplo de crítica do discurso e, no seu interior, categorias para o seu exame. Assim, todas e cada uma delas se voltam para a detecção, como apontado anteriormente, da manifestação ou emersão, no discurso do sujeito, da textura ideológica desse discurso, bem como de suas RS. Para o estudo aqui realizado, descreveremos nos tópicos a seguir, como essa concepção de discurso, considerado um fenômeno prático, social e cultural, que possui uma estrutura complexa e diversa, além de uma dimensão cognitiva (VAN DIJK, 2008b), nos aproximará do nosso objeto de estudo, uma vez que entendemos que do discurso emergem as ideologias que o sustentam e que são partilhadas pelos seus autores.

Com esta intenção, pois, ater-nos-emos à macro categoria escolhida para ser usada na investigação, dentre as propostas pelo autor e, a partir do que ele propõe para essa categoria, centrar-nos-emos na subcategoria “temas”, juntando-se ao que aqui já foi dito sobre os ECD, faremos as considerações sobre como esta última será usada no trabalho. Neste item, essa descrição será do ponto de vista teórico e, no capítulo de metodologia, no que se refere à análise empreendida.

Dito isso, cabe pois, dizer que Van Dijk (2003) propõe uma macro-categoria denominada “Significado”, subdividida em subcategorias de análise denominadas: a) Temas, b) Sinonímia/ paráfrase, c) Contraste, d) Exemplos e ilustrações e e) Negação. Dentre elas, conforme anunciado, detalharemos a primeira “Temas”, por ter sido a escolhida para o exame dos dados da pesquisa.

A macro categoria do significado do discurso, para o autor, seria a combinação ou os diversos usos feitos dos vários elementos linguísticos disponíveis aos falantes de uma língua para dar sentido ao texto, para transmitir, através dele uma mensagem. Para van Dijk (2003), o discurso é prática social mais importante, a única que se expressa diretamente e que, portanto, tem a capacidade de divulgar as ideologias. Assim, essa construção daria conta de significar, ideologicamente, o discurso, veiculando esse ideário, a fim de legitimá-lo.

Para van Dijk (2003), o significado do discurso não se limita ao das palavras e das frases; o discurso também conta com significados mais globais, como os temas. Estes representam a informação mais importante de um discurso e explicam do que este se trata. Os temas se expressam, segundo ele, através de proposições completas como “Os sem-terra invadiram uma fazenda”. Tais proposições podem ser encontradas, por exemplo, em títulos de reportagens de jornais. Ainda de acordo com essa perspectiva, os temas serão sempre gerais e abstratos e podem ser expressos por uma só palavra.

Como será discutido na metodologia, a análise dos temas foi aplicada, para que fosse possível a revelação dos temas do discurso sobre a FPLE nos documentos analisados, a partir da macro coerência proposta por van Dijk (2003). Essa coerência global, indica o autor, possibilita ao analista crítico verificar as filiações ideológicas do produtor do discurso.

No nosso caso, é preciso destacar que a análise foi feita em um corpus formado por dois conjuntos de documentos. De um lado, os documentos governamentais e de outro os PP dos Cursos de Letras de IES do Nordeste do Brasil. Em ambos os casos, os textos são institucionais, ou seja, representam a posição oficial das instituições que os publicaram. Contudo, embora inscritos nessa caracterização, os documentos são produzidos por grupos de professores e especialistas que, compreendemos, incluem no discurso presente em tais documentos, RS e ideologia partilhadas por esses sujeitos. O que se quer dizer é que, embora não contem com a assinatura de um sujeito ou de vários indivíduos, porque são documentos institucionais, tanto os PP como o conjunto de publicações do governo federal não deixam de ter a dimensão ideológica ou representacional da dimensão cognitivo social do discurso de

que vimos falando até este ponto, proposta tanto no interior dos ECD de van Dijk (2003), como na TRS de Moscovici (2009).

É a verdade, todo o contrário, uma vez que tais documentos são produzidos e avaliados por grupos de sujeitos. No caso das Diretrizes do Governo Federal, que formam o primeiro conjunto de documentos analisados, são produzidos e avaliados pelos componentes dos colegiados do CNE e da CES, grupos constituídos por professores, além de representantes das classes política, alunos e pais. No caso dos PP dos Cursos de Letras, esses grupos são formados pelos professores das IES encarregados de produzirem o documento.

Dito isso, fica claro que, embora o corpus da investigação se componha de documentos institucionais, os discursos neles inseridos não podem estar isentos tanto do material ideológico como de RS, uma vez que são produzidos por grupos definidos de sujeitos.

De modo a que isso fique suficientemente claro, é necessário que revisemos, neste ponto, os conceitos de grupo e de pertença de grupo.

Sobre isso, recordamos o conceito de Harré (2001) que nos leva a entender um grupo social como um agrupamento de pessoas que, principalmente, têm algo em comum. No entanto, é van Dijk (2003) quem nos oferece o conceito de grupo social do qual nos apropriaremos para nossas considerações⁹:

O grupo social pode se definir a partir dos critérios de **pertença** (origem, aparência, idioma, religião, títulos); as **atividades típicas** (como no caso dos profissionais); **objetivos específicos** (ensinar aos estudantes, curar os pacientes, difundir notícias, etc.); **normas, relações e recursos do grupo**, etc. às vezes, estes critérios do grupo são flexíveis e superficiais, por exemplo, quando se baseiam na indumentária preferida ou em um estilo de música; no entanto, às vezes organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, a etnia, a religião e a profissão¹⁰ (*Idem*, 2003, p. 31).

É importante compreender esse conceito para nosso trabalho, pois é no interior dos grupos sociais que se organizam as ideologias encontradas nos discursos, tal como o propõe

⁹ Destaques nossos.

¹⁰ Livre tradução nossa, a partir do original: “El agrupamiento social se puede definir a partir de los criterios de pertinencia (origen, apariencia, idioma, religión, títulos); las actividades típicas (como en el caso de los profesionales); objetivos específicos (enseñar a los estudiantes, curar a los pacientes, difundir noticias, etc.); normas, relaciones y recursos del grupo, etc. A veces, estos criterios del grupo son flexibles y superficiales, por ejemplo, cuando se basan en la indumentaria preferida o en un estilo de música; sin embargo, a veces organizan todos los aspectos de la vida y las actividades de los miembros del grupo, como en el caso del sexo, la etnia, la religión y la profesión. (*Ibid.*, p. 31)”

van Dijk (2003) e que são examinadas em nossa investigação. Conforme as propostas do autor, tanto RS como ideologias precisam ser partilhadas por um agrupamento X, que as revalida em seu interior, para emergirem no discurso circulante e consumido em uma determinada sociedade. Esse, talvez, seja o principal traço característico das representações e das ideologias na proposta de van Dijk (2003): elas são (de maneira redundante) sociais, precisam pertencer a um grupo e, funcionalmente, orientam práticas sociais (no caso, a discursiva).

A partir dessas afirmações, van Dijk (2008a) propõe criar uma “heurística” (a arte ou a ciência do descobrimento, uma disciplina suscetível de ser investigada formalmente) mais prática, de um método para “achar” a ideologia na linguagem (o propósito de nosso trabalho). Para isso, propõe o seguinte, para a identificação e caracterização de um grupo social:

Quadro 01: Perguntas para caracterização dos grupos e de suas ideologias (van Dijk (2008a)).

Categorias	Perguntas
Pertença do grupo	Quem somos? Quem pertence ao grupo? Quem podemos admitir?
Atividades	O que fazemos, propomos? O que se espera de nós?
Objetivos	Por que fazemos isto? O que queremos conseguir?
Normas	O que é bom ou mal, permitido ou não no que fazemos?
Relações	Quem são nossos amigos ou inimigos? Que lugar ocupamos na sociedade?
Recursos	O que temos que os demais não têm? O que não temos que os demais têm?

Neste ponto, após ler o quadro, deveremos insistir que, embora os textos analisados neste trabalho não levam a assinatura de um ou mais indivíduos, mas de instituições, a formulação proposta pelo autor nos vale para a caracterização dos grupos de sujeitos que elaboram os documentos. A formação deles se enquadra, igualmente, no que consta na tabela. Há limites estabelecidos para a pertença dos grupos mencionados (colegiados do CNE E da CES e de professores das IES), suas atividades, objetivos, normas, relações e recursos.

De tal modo que, é pressuposto desta tese, baseado na teoria adotada, que o componente ideológico e as RS seguem não apenas presentes, como detectáveis na dimensão discursiva dos documentos examinados, por haverem sido estes elaborados por grupos sociais específicos e que podem ser caracterizados, sob os critérios apresentados na tabela 01.

Explicado esse ponto, de modo a seguir na caracterização da subcategoria “temas”, passamos a recordar que, como já indicado anteriormente, van Dijk (2003), propõe em seu modelo de análise, níveis de exame das estruturas dos discursos de forma a revelar em todos eles, os ‘rastros’, as ‘marcas’ das ideologias que fundamentam esses discursos. Entre os níveis

há o morfológico e o semântico. Segundo o próprio autor, o nível semântico é o mais afetado pelas ideologias, permitindo um maior número de ocorrências da manipulação do indivíduo sobre os elementos linguísticos. No entanto, o autor também sugere categorias de análise para os constituintes formais da língua, como os sintáticos e os morfológicos. Embora se considere que, sobretudo com relação aos últimos, esses itens podem ser afetados menos que os semânticos, pois dependem, sobretudo, das possibilidades que a língua dá ao usuário e, assim, limitam-lhe de alguma forma os movimentos, o autor deixa claro que também é possível detectar neles as marcas das ideologias. Para isso, indica van Dijk (2003), a verificação terá que se articular com os níveis semântico e interacional, para que seja completo seu significado ideológico: “Posto que a forma “em si” não tem significado, sua função ideológica só se exerce conjuntamente com o significado ou a (inter)ação” (VAN DIJK, 2003, p. 51).

Assim, como foi nosso intuito neste trabalho verificar as RS e as ideologias que emergem do discurso analisado, sobre a formação dos professores de Língua Espanhola, procedemos, como se verá na metodologia, a uma análise articulando o nível morfológico (léxico) e as questões de significado do discurso (tema). Utilizamos, no nível morfológico, as palavras suscitadas no discurso, mas, conforme prevê o autor, “combinando-as” como os demais níveis, no caso, o semântico, para que o conteúdo ideológico fosse revelado.

Uma vez caracterizada a questão dos ECD, deveremos caracterizar o conceito de representação que utilizamos em nosso estudo.

2.4 A Teoria das Representações Sociais

Como considerado até este ponto, nosso objeto de estudo configura-se dentro do domínio da Linguística Aplicada. Sua natureza e contextualização serão detalhadas no próximo capítulo, de metodologia. Nesse item, cabe dizer que a articulação da TRS com outras áreas de estudo tem se multiplicado e seu diálogo com a educação tem recebido especial atenção de pesquisadores (JODELET, 2001), algo que pode ser visto em parte pelo levantamento apresentado na introdução. Essa convergência, conforme aponta Jodelet (2001), se dá por sua aplicabilidade no campo de ensino, o que tem contribuído, segundo ela, para que a RS de variados objetos venha se tornando um assunto recorrente para as ciências humanas. À exemplo da Educação, a Linguística também tem dialogado com essa abordagem teórica, o que o levantamento feito na introdução também pode apontar, em certa medida, ainda que não seja exaustivo nesse sentido. Além disso, podemos citar o trabalho desenvolvido pelo grupo

do qual fazemos parte, coordenado pela professora Lívia Baptista, que tem realizado pesquisas de mestrado e doutorado na área (IRIENEU, 2011; NASCIMENTO, 2012; MIRANDA 2012; RIBEIRO, 2015) e que, em cooperação com outros professores que pesquisam na área, também desenvolveu trabalhos como Dieb, Baptista & Araújo (2014).

A aplicabilidade da TRS em outras áreas do conhecimento científico, sobretudo na Linguística, tem a ver com a importância desse estudo sobre um objeto que diz respeito tão fortemente à nossa vida cotidiana: a linguagem. Afinal, conforme diz Moscovici (2009), principal teórico da TRS, sobre as representações:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos [...] as representações sustentadas **pelas influências sociais da comunicação**¹¹ constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (*Ibid.* p. 08).

De igual forma, Harré (2001) considera a importância do discurso para a identificação das RS, destacando que, como as práticas linguísticas são sociais, no sentido próprio do termo, pode-se restabelecer o equilíbrio, destacando-se a função das palavras usadas no discurso como suporte das RS. Desenvolveremos essa ideia com maior detença, mais adiante.

O fato de considerar-se, no entanto, o léxico como vetor de manifestação das representações se dá também na base da TRS, pela razão de ser a comunicação igualmente um meio de sentimento de pertença de grupo, ponto fundamental para a teoria, uma vez que ela deixa de ser clínica em suas considerações para ser social, já que considera exatamente as forças sociais que agem sobre o fazer do indivíduo. É para o que nos chama atenção Jodelet (2001):

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual [...] partilhar um ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e um identidade (*Idem*, pág. 29 – 34).

Como as representações para serem sociais devem ser compartilhadas por um grupo, na base da teoria está a ideia de pertença dos sujeitos com relação a esse grupo; agindo sobre ele e também o contrário, sobretudo, através do discurso.

¹¹ Destaques nossos.

Por outro lado, as representações apresentam-se como sendo o conhecimento prático que temos e que nos faz compreender o mundo a nossa volta e mais importante: orientam práticas sociais. Por essa razão, elas circulam e são legitimadas através da comunicação, do discurso dos sujeitos em cujo grupo são partilhadas.

Em termos históricos, o nascedouro da TRS reside nas colocações de Durkheim (1970). Por sua vez, a contribuição de Moscovici (1978, 2009) para a teoria foi exatamente ampliar, a partir do conceito de representações coletivas daquele autor, o que se deveria considerar como RS. Harré (2001) resgata a definição de grupo social dada por Durkheim (1970), no qual ele é estabelecido como uma reunião de pessoas ligadas pela simples similitude de suas crenças. Essa conceituação foi dada no início do século XX, dentro do contexto das Ciências Sociais. Para Durkheim (1970), social era sinônimo de coletivo, ou seja, não importa o indivíduo e sim o social. Na teoria proposta por Moscovici (1978, 2009), no interior de uma cognição social se dá, entre outras coisas, a ressignificação do mundo e é também ali que se exerce uma força coercitiva, que orienta as práticas dos indivíduos pertencentes a grupos sociais: essa força são as RS. Práticas que, por sua vez, afetarão o meio e o transformarão, dando origem, muitas vezes, a novas representações, num processo contínuo de retroalimentação constitutiva de figurações coletivas e individuais.

Para Harré (2001) a definição de Durkheim (1970) reduz um grupo a apenas uma entidade taxonômica criada por um especialista de Ciências Humanas, com vistas a aplicar um conceito. Para ele, os grupos reais são conjuntos de pessoas que se constituem em verdadeiros coletivos por suas relações internas¹².

Passemos a descrever as dimensões de que se compõem as RS, de modo a aproximá-las às ideologias, igualmente presentes no discurso, mais especificamente aquelas emergentes no discurso sobre FPLE.

¹² Internas aqui entendidas com relação ao grupo e não ao indivíduo, ainda que essas relações afetem a cognição individual dos integrantes do grupo.

2.5 As dimensões cognitiva e social das Representações Sociais

Como já vimos discutindo até aqui, as RS se articulam em dois níveis indissociáveis entre si: o individual e o coletivo. A construção teórica de Moscovici (1978, 2009) repousa sobre esse aspecto fundamental. Para ele, o sujeito é social e as representações são de ordem cognitivo-afetivas, assim, não podem ser reduzidas nem a um aspecto nem a outro, devem ser entendidas por ambos os aspectos que a constituem. Por isso a importância de se desenhar de maneira clara as fronteiras que determinam um grupamento social, dentro do qual elas são partilhadas e orientam práticas.

Outra definição que deve ficar clara é a de que as RS são formas de conhecimento prático e, diferentemente do conhecimento científico, não apresentam uma impermeabilidade a outros saberes como as crenças e as ideologias. Portanto, a ideologia, neste contexto, “precisa ser vista como instrumento de dominação” (SPINK, 2004, p. 119).

Nesse ponto, é imperativo dizer que o conceito de crenças, conforme apontam Barcelos e Abrahão (2006), vem sendo um tópico de investigação importante em Linguística Aplicada há quase duas décadas no Brasil e no mundo. Há inúmeros trabalhos, tanto apresentados em eventos, como dissertações, teses e artigos. Reconhecemos essa importância. Cabe assinalar que o conceito de crenças é bastante semelhante ao de representações e suas características também, o que pode gerar alguma confusão:

[...] maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Com tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Mesmo apresentando características tão próximas como o fato de serem coletivas e individuais e fazerem parte de uma cognição social, no entanto, as crenças, como conjunto de “maneiras de perceber o mundo”, de acordo com a proposta de Moscovici (2009), são anteriores às RS e encontram-se, como as ideologias, em sua base constitutiva, como percebemos no trecho:

Para sintetizar: se, no sentido clássico as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.) para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados [...] é para enfatizar essa diferenciação que uso o termo “social” em vez de “coletivo” (p. 32).

De igual monta é a proposta de van Dijk (1980), ao desenhar um esquema constitutivo do discurso, reproduzido anteriormente e que coloca as crenças como parte da construção de uma cognição coletiva, no mesmo nível das ideologias que, por sua vez, apoiam e dão origem às representações.

Não é nossa intenção esgotar a discussão em torno desses dois conceitos, porém, a questão da orientação das ações, por exemplo, poderia ser outro caminho para um debate nesse sentido. Barcelos (2006) afirma que as crenças exercem forte impacto em nosso comportamento, mas que “não necessariamente influenciam as ações (p. 20)”, já assinalamos, anteriormente, que as RS são necessária e funcionalmente orientadoras de práticas. Sobre isso, Moscovici (1978) assevera de maneira enfática, ao distinguir as representações de outros sistemas cognitivos:

Para qualificar uma representação de social não basta definir o agente que a produz. Tampouco nos mostra, ficou agora claro, que ela se distingue de outros sistemas que são igualmente coletivos. Saber “quem” produz esses sistemas é menos instrutivo do que saber “por que” se produzem. Em outras palavras, para se poder apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui *exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais*¹³.

O que observamos na menção feita à pesquisa sobre crenças aqui é no sentido não de aprofundar as considerações sobre o conceito, reiteramos, mas tão somente esclarecer que ele existe, é uma área relevante de estudos da cognição social, que inclusive têm-se debruçado muito sobre a questão do ensino de línguas, mas que se direciona a entendimentos distintos dos que aqui empreendemos, baseados na TRS desenvolvida por Moscovici (1978, 2009).

Retornando à TRS, outro ponto importante, para o qual devemos chamar a atenção, é a preocupação da TRS sobre a questão de como as representações circulam e são validadas pelo grupo que as partilha, ou de que maneira pode-se estudar a manifestação das RS no comportamento ou na comunicação social dos grupos. Sobre isso, Moscovici (2009) assevera:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado (p. 35).

¹³ Os destaques são do próprio autor.

Ou seja, além de indicar que as RS circulam através da linguagem, o autor revela duas funções, por ele apontadas, próprias delas:

1. Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram e, por isso, as RS devem ser vistas como uma forma de entender e transmitir o que nós já sabemos.
2. Em segundo lugar, as RS são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível.

Essas duas constatações nos levam à necessidade de explicar outros dois conceitos: o de ancoragem e objetivação, fundamentais para o entendimento da dimensão cognitiva das RS. Antes, porém, traçaremos um percurso histórico da TRS, para que fique clara a sua vinculação com o campo da Psicologia Social, e daí a busca por um entendimento de uma cognição social, que deu origem às discussões de Moscovici (1978, 2009) e que geraram os conceitos descritos mais adiante.

Como dissemos anteriormente, foi Durkheim (1970) que, pela primeira vez, falou do que ele chamava ‘representações coletivas’. Contudo, como explica Jodelet (2001), tendo nascido essa teoria nas Ciências Sociais, mas ecoado de maneira mais forte na Psicologia Social, com impedimentos que ela chama de epistemológicos, demorou a ser mais estudada, devido ao domínio behaviorista e marxista. Só em 1961, exatamente com Moscovici (1978) e o seu ponto de vista, defendido na obra genésica *La Psychanalyse, son image, son public*, que contém, como nos indica Arruda (2002), a matriz da teoria, surge na França, causando surpresa nos meios intelectuais pela novidade da proposta. Entretanto, segue a autora, “foi um rápido momento de impacto que não produziu desdobramentos visíveis (Ibid., p. 128).” É finalmente nos anos 80 que o postulado pelo teórico passa a ganhar força. A partir da teoria de Moscovici (1978), três perspectivas provenientes dela se desenvolvem na França e na Suíça: a chamada perspectiva etológica, apresentada por Denise Jodelet (2001), a partir de estudos sobre a loucura em tese doutoral; a perspectiva sociologizante de Willen Doise (1992) e uma perspectiva mais estrutural, proposta por Jean-Claude Abric (1994).

Faremos, a seguir, revisão de aspectos fundamentais estabelecidos pelos autores citados. Ater-nos-emos, pois, em descrever as propostas fundadoras da teoria de Moscovici (2009) e nas ampliações feitas por Jodelet (201). Finalmente, destacaremos a corrente socializante de Doise (1992).

Conforme exposto até aqui, é importante deixar claro que a TRS ganhou sustentação em Moscovici (1978) como uma teoria da Psicologia Social, tendo, portanto, suas bases epistemológicas e metodológicas nessa ciência. Por outro lado, sua penetrabilidade e importância já destacadas anteriormente não a encerraram na Psicologia e, com estudos como os de Jodelet (2001) “essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas (ARRUDA, 2002, p. 128).” Dizemos isso para que se perceba que os métodos de investigação são pertencentes ao campo da Psicologia Social, tendo sido expandidos para outras áreas do conhecimento e ganhando novas aplicações.

A TRS pretende compreender de que maneira os seres humanos pertencentes a um grupo social representam o mundo e mostrar que a forma desse entendimento passa pela influência do grupamento a que pertencem. Mais ainda, evidenciar que elas influenciam no modo de compreensão desse mundo e, portanto, da maneira como o indivíduo intervém e se relaciona com ele, ou seja, que esse conhecimento partilhado socialmente e que orienta práticas. Conforme afirma Jodelet (2001), mais do que nos ajustarmos ao contexto em que vivemos, precisamos saber como nos comportar, como dominá-lo física ou intelectualmente, como identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações, segundo ela, são criadas para que o homem possa estabelecer essas relações. Para a autora as RS são

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada de saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras de conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Observa-se que, na perspectiva da autora, há um objetivo prático para a construção de representações de indivíduos de um grupo social sobre um determinado objeto. O objetivo é, segundo ela mesma, orientar as condutas e as comunicações sociais. Possuem, assim, duas dimensões: uma social que intervém em processos como a difusão e assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, as transformações sociais; e uma dimensão cognitiva que envolve a pertença social dos indivíduos com implicações no âmbito afetivo e normativo de sua dinâmica com os demais membros do grupo, além de afetar sua conduta, pensamentos inculcados ou transmitidos pela comunicação social (Ibid., p. 22). É proposta, pois da teoria, que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um

objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. No caso de nosso trabalho, a formação de professores de línguas.

Podemos observar, com o até aqui exposto, a proposta de que as RS comandam as relações do indivíduo com o mundo e com os outros componentes do meio social em que ele está inserido: orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Assim, as representações de acordo com Moscovici

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos [...] que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa [...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (*Idem*, 2009, p. 46).

Portanto, as representações produzem ordem e, assim, elas põem, através do sentido, uma lógica ao indivíduo e ao mundo que o rodeia. Produzem compreensão e entendimento. Porém, é importante destacar que o autor se refere a uma ordem/percepção do mundo que é comum a um conjunto social.

A partir de todo o exposto, nos reaproximamos dos dois conceitos que nos propusemos discutir: ancoragem e objetivação.

A ancoragem é definida por Moscovici (2009) como sendo

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (*Idem*, p. 61).

Ou seja, o processo de ancoragem é a acomodação de um elemento estranho ou novo ao conjunto de conceitos e representações que fazemos do mundo e que já faz parte de nosso mundo social. É classificar e dar nome a alguma coisa. Outra explicação para o processo de ancoragem e também para o de objetivação apresentados por Moscovici são os apontados por Dieb (2004):

Em consequência das descobertas no campo da Psicologia e da Psicanálise, paralelamente às reflexões acerca do conceito sociológico de Durkheim para as RC, Moscovici formaliza sua teoria e conclui que uma RS é formada por meio de duas atividades ao nível da mente: **a objetivação e a ancoragem**. Apesar de seu caráter psicológico, essas duas atividades recebem uma influência direta do contexto social em que estão inseridos os indivíduos,

com suas experiências e suas histórias de vida. Por essa razão, a RS revela uma íntima relação entre uma figura (imagem) e um conceito socializado (significação), ou seja, o produto proveniente da primeira dessas duas atividades mentais é conceituado por uma categoria socialmente compartilhada pelos sujeitos produtores da representação no segundo processo. A representação, portanto, configura-se em uma atividade psíquica e social ao mesmo tempo (DIEB, 2004, p. 73).

Da mesma forma, é importante destacar que o autor chama a atenção para o fato de que a cada elemento novo, nós o aproximamos ou o comparamos a um dos paradigmas de uma categoria que já temos. Ancorar é dar nome a alguma coisa, coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (Ibid., p. 61). Para ele, o ato da representação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior e acomodá-lo em nosso sistema de entendimento do mundo, eliminando a perturbação e objetivando-o.

Assim, o conceito de objetivação é explicitado pelo autor nesses termos:

A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que o acompanham, e como não se poderia falar de “nada”, os “signos linguísticos” estão ligados a “estruturas materiais” (tenta-se acoplar a palavra à coisa) (1978, p. 110-111).

Esse fato explica porque os conflitos gerados a cada nova forma de comportamento ou crença social introduzida nos grupos podem levar a preconceitos. Ao objetivar o conteúdo desconhecido, o indivíduo e os grupos sociais já não se situam com vistas ao objeto em si, mas em relação a uma série de fenômenos em torno dele que tomam a liberdade de tratar como muito bem entendem (MOSCOVICI, 1978). Assim, dá-se o que o autor chama de “coisificação coletiva”, ou seja, tornar familiar, tangibilizar, objetivar o desconhecido e o estranho.

Dentro dessa dinâmica, a prescrição dos processos de ancoragem e objetivação apresenta-se como a acomodação que se dá no interior de um grupo social (e nas inter-relações individuais) de um elemento estranho e novo à sua realidade. No intuito de explicar os dois conceitos, Moscovici (2009) nos apresenta outra ideia fundamental da teoria, a de “núcleo figurativo”:

Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos em constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. [...] Mas nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque há imagens lembradas que são tabus. As imagens que foram selecionadas devido a sua capacidade de ser representadas se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de **núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias** (...). Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. (MOSCOVICI, 2009, p. 72-73, grifos nossos)

A noção de núcleo figurativo engloba, dessa forma, a ideia de um sistema imagético dentro do qual se movimentam e estruturam elementos do objeto representado que tenham sido selecionados pelos grupos em função de critérios culturais e normativos (MOSCOVICI, 2009). Conforme a proposta, uma construção de imagens reproduz a composição conceitual, de maneira que proporciona uma imagem lógica e aceitável das partes que constituem o objeto de representação. Toda essa articulação permite ao sujeito percebê-los tanto individualmente, como socialmente. O produto desse aparelhamento é o núcleo figurativo. Será essa estrutura central que servirá como referencial e ferramenta usada para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade.

A RS se constrói, nesse sentido, na relação entre o que é percebido e o que é concebido, assim, a relação entre percepção (objetivação) e conceito (ancoragem) resulta em uma construção lógica cuja estrutura é apresentada tão indissociavelmente como as páginas de frente e verso de uma folha de papel (DIEB, 2004).

Nesse ponto, é importante relembrarmos as funções das RS, conforme apontadas por Moscovici (2009): 1) elas “convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” e 2) elas “impõem sobre nós uma força irresistível”.

Sobre a primeira afirmação, compreende-se o estabelecimento de parâmetros de conduta, de intervenções sobre certas situações e objetos, são as chamadas convenções sociais que se estabelecem dentro de um grupo de indivíduos, numa sociedade. Já sobre a segunda afirmação, o próprio teórico a explica dizendo que, essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e “de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2009, p. 36).

Consideramos que é precisamente nesse ponto que se dá o enlace que nosso trabalho propõe mostrar: as várias ideologias acerca de como se pensou até hoje o a FPLE, sobre qual seria a melhor abordagem de ensino e de que maneira isso penetra na academia e, em última instância, na forma de se ver e fazer a formação docente, é que está o germen dessa força prescritiva tratada na TRS e que buscamos entender, também, com nossa pesquisa, porque essa força prescritiva se relaciona diretamente com as ideologias que deram origem as essas representações. Nasce essa força a partir do momento que se estabelece nesse grupo social (a academia, os professores e alunos que a compõem) o estabelecimento de parâmetros de conduta sobre um objeto, no caso, a FPLE.

Já expusemos considerações sobre a influência das ideologias subjacentes a sistemas filosóficos sobre a forma de pensar e fazer o ensino de língua. Gostaríamos de destacar, no entanto, o que diz Baptista (2003), ao fazer uma análise à luz da perspectiva da modernidade e da pós-modernidade, atendo-se à representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor, as relações entre saber/poder, entre o ensino comunicativo e o audiolingualismo, entre outras. Conclui a autora em seu trabalho, entre outras coisas, que

[...] a escola seja uma instituição no interior da qual se dão determinadas práticas discursivas e relações de poder e, sendo assim, não se trata de um espaço neutro (como se isso fosse possível), mas, ao contrário disso, é um espaço de deslocamentos de forças, de conflitos e de confrontos, embora sejam mantidas as crenças no poder racional, na ilusão do controle, o auto/hetero controle dos processos de ensino e de aprendizagem (*Idem*, p. 120 -121).

O que sugere a conclusão citada é o que tentaremos identificar por meio de nossa investigação: que a a(s) forma(s) de representar a FPLE, emergente dos discursos presentes nos documentos examinados, pode ser analisada a partir de sua constituição ideológico-discursiva, através dos elementos linguísticos presentes em seus discursos. Ou seja, a força coerciva imposta pelas representações de que nos fala Moscovici (2009), tem papel fundamental dentro das instituições de ensino, como a universidade, como um “espaço de deslocamentos de forças, de conflitos e de confrontos”. Dessa forma, a análise revelará a(s) ideologia(s) e representação(ões) que orienta(m) a prática de professores com relação ao objeto de representação, neste caso, a FPLE.

Retomando o que diz Moscovici (2009) sobre as funções das RS, ao afirmar que elas impõem uma força irresistível, o teórico indica que ela, então, condicionará as intervenções que o pertencente de um grupo social faz no seu meio e como o simboliza ou compreende.

Dessa maneira, podemos entender que o estudo sobre a formação das RS pode revelar a razão das ações do indivíduo em seu trabalho, em casa, na rua, etc. Ou seja, a gênese das ações está na cognição do ser humano, ao compreender a si mesmo, localizar-se no meio em que vive e na forma como o simboliza e como representa as suas intervenções nele. Fundamentais para a compreensão dessa afirmação do autor são suas próprias palavras: “de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (2009, p. 36).

A RS que partilhamos com o grupo social (ou grupos sociais) ao qual pertencemos nos impele a agir segundo essa compreensão e nos limita o campo de ação. Não está dizendo a teoria que falta ao ser humano a liberdade de ação. Tanto não há a nulidade de tal liberdade que existem sempre novos elementos a serem incorporados e/ou representados. São as quebras de paradigmas que precisam ser processadas, entendidas até serem ‘ancoradas’ ao conjunto das representações da comunidade. Sobre isso, Doise (1992) considera:

Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que frequentemente reagem mutuamente uns aos outros e cujas dinâmicas de conjuntos resultam nessas realidades vivas que são, em última instância, as representações sociais (DOISE, 1992, p. 83).

É também o autor que vai avançar na questão da relação entre as representações e sua interferência no social. Para ele, conforme nos indica Dieb (2004), o estudo da ancoragem tem uma importância fundamental para aqueles que desejam associar o psicológico e o sociológico, a fim de liberar as pesquisas sobre as atitudes de sua centralização por demasiado exclusiva na organização psicológica individual. Observa-se que essa corrente teórica da TRS vai se afastar das questões cognitivas individuais para aprofundar-se nos questionamentos de uma cognição social que envolva as tomadas de decisões e interferências que as RS terão nessas tomadas de postura, pelos indivíduos que as partilham, tanto que afirmará o seguinte sobre elas:

[...] representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações [...] é a análise das regulações efetuadas pelo metassistema social no sistema cognitivo que constitui o estudo propriamente dito das representações sociais, desde que suas ligações com posições específicas em um conjunto de relações sociais sejam explicitadas (DOISE, 1992, p. 115 -125).

A partir dessa abordagem, compreende-se que os sujeitos, pertencentes a grupos sociais, estão inseridos em um “metassistema” construído por relações sociais que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas. Ou seja, há que se considerar, para o estudo das representações, o meio social e as posições ocupadas pelo indivíduo. Não só para se compreender as RS como também o seu agir ante a realidade que se apresenta, pois a pluralidade dos processos e funcionamentos ao nível do indivíduo quando da elaboração de suas tomadas de posição em função de uma inserção específica em um campo social, comandam as suas ações (Ibid.).

A partir do exposto sobre a TRS, percebemos uma aproximação com os postulados de van Dijk (2008a), uma vez que o discurso é por ele considerado como uma prática social e que, em sua base, estão as tomadas de opinião dos indivíduos, a estrutura social e suas ideologias. Estas últimas, por sua vez, darão origem às RS evidenciadas em atos de fala e, em última instância, tal como as ideologias, no discurso. Está exatamente aí, o enquadre teórico de nossa investigação, conforme as propostas lançadas por Baptista (2011). Ou seja, a partir de uma análise ideológica do discurso e das RS, na relação entre a TRS e os ECD, encontramos o material teórico e metodológico para a elucidação de nossas perguntas de pesquisa. Ou seja, a relação entre as duas teorias usadas aqui está na dimensão ideológica, fruto da cognição social, presente em ambas as teorias.

A contribuição da TRS para o trabalho foi, portanto, fornecer os subsídios de entendimento de como as RS são detectáveis no discurso e como se relacionam às ideologias que as constituem. Como nosso objetivo principal é desvelar o material ideológico do discurso sobre a FPLE nos documentos do corpus, o percurso inclui, consideramos, conforme a proposta adotada na tese e de acordo com a articulação teórica proposta por Baptista (2011), o desvelo das RS que estão evidentes no discurso examinado. Não porque seja obrigatório e imprescindível, mas porque, ao optar por também identificar as RS, reforçamos a constituição sociocognitiva e ideológica do discurso, defendida por van Dijk (1980 e posteriores) e assumida por nós nesta tese, de modo a evidenciar que os dois grupos de sistemas cognitivos (RS e ideologias) estão interligados e dialogam na constituição do significado do discurso.

Finalmente, importa dizer que van Dijk (2008a) assevera que, a partir do discurso, construímos ou “aprendemos” as ideologias quando consumimos textos veiculados dentro das interações sociais das quais fazemos parte e, uma vez construídas as ideologias e reproduzidas as RS que delas decorrem, elas afetarão o mundo em que o sujeito está inserido, bem como o modificarão. Outra vez, também em uma retroalimentação, o sujeito terá sua cognição afetada

pelas forças coercivas que lhe impõem certos comportamentos, a partir das posições que ele ocupe no meio social em que se encontra que é construído pelos discursos que circulam nesse meio e que lhe dão significado.

Passaremos, no próximo capítulo, a uma descrição as questões em torno à Modernidade e à Pós-Modernidade, considerados no momento das análises empreendidas.

3 – OS SISTEMAS FILOSÓFICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, discutimos os sistemas filosóficos em cujos ideais se apoiam modelos para o ensino e aprendizagem de idiomas e, por consequência, de formação de professores de língua estrangeira. Para as exposições, descrevemos sinteticamente os postulados por sistemas filosóficos cujas ideias foram incorporadas às concepções em torno das quais se organizam as abordagens de ensino. Importa dizer que seguimos esse caminho por entendermos que as visões gerais de educação aqui descritas afetam as tomadas de posição relacionadas à formação dos professores, uma vez que essa, em grande medida, atende à demanda das salas de aula. De tal forma que, as discussões desenvolvidas no meio acadêmico, proferidas no discurso filosófico-educacional, acabam por orientar práticas docentes de nível superior, bem como de políticas linguísticas governamentais que as validam em seus documentos oficiais. De tal forma que é nossa percepção sobre o assunto, que sugere o percurso proposto.

Na segunda parte do capítulo, detemo-nos em dois desses sistemas: a Modernidade e Pós-Modernidade, tendo em vista a sua contemporaneidade e, como ficará claro nas análises do corpus feitas nesta investigação, sua evidenciação no discurso sobre FPLE.

3.1 Os sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de língua estrangeira e seus pressupostos para a formação de professores

Para efetivar a síntese, apoiamo-nos nas considerações de Mascia (1999) e em Clark (1987), citado por ela e que descreve os referidos sistemas.

Mascia (1999) conduziu uma pesquisa de doutorado defendendo a tese de que, a partir de um ideário de completude, o discurso dos documentos político-educacionais analisados por ela se caracterizariam por um discurso calcado no ideário do progresso, que tem sua origem na filosofia positivista e que, por sua vez, ainda segundo a autora, propiciam a manutenção das relações de saber estabelecidas na ideologia educacional.

Desde uma perspectiva de análise de discurso de origem francesa, a autora analisou os discursos considerando-os clivados por ideários de saber e de poder, historicamente localizados e examinou as tensões entre o linguístico e esse momento histórico, de forma a revelar, segundo suas conclusões, um sujeito interpelado e perpassado pela ideologia e por

essas relações de poder. Depois de fazermos as descrições dos princípios filosóficos, retomaremos algumas ideias desenvolvidas pelo trabalho da autora.

O primeiro dos sistemas listados é o Humanismo. Apoiada em Clark (1987), que pontua

[...] que o humanismo é o conhecimento orientado e concebido como a promoção intelectual e cultural de valores [...] caracterizado pelo desejo de promover um amplamente as capacidades intelectuais, tais como a memória e a habilidade analítica, classificar, e reconstruir elementos de conhecimento, de tal forma que essas capacidades possam dar frente aos desafios, normalmente encontrados na vida¹⁴ (p. 30).

Mascia (1999) assevera que esse entendimento se aproxima das características do Modelo Tradicional de ensino, centrado na transmissão cultural e que deixou fortes vestígios, em nossos dias, no ensino de línguas.

Do que se pode depreender das linhas traçadas por Clark (1987), o professor, conforme esse sistema, é o detentor do conhecimento, cuja tarefa consiste em transmiti-lo aos aprendizes sob sua responsabilidade. A visão repercute, notadamente, ainda, nos dias atuais. Muitos docentes percebem-se possuidores dos conhecimentos que devem ser repassados aos seus alunos. A gramática e a tradução ganham força nessa abordagem e o conteúdo a ser ensinado e aprendido é expresso em termos de elementos fonológicos, gramaticais e vocabulares. Os aprendizes precisam entender as regras e aplica-las, particularmente em textos.

Frente a isso, Mascia (1999), ainda apoiada nas considerações de Clark (1987), avança afirmando que, em contraposição a essa forma de ensinar, apresentou-se, na Alemanha e na França, no final do século XIX, o Reconstrucionismo de base socialmente orientada e concebido como a promoção dos objetivos acordados socialmente¹⁵. Dessa visão, aponta a pesquisadora, surge o Método Direto que, com sua base progressista, priorizava o desenvolvimento individual (*Ibid.*, p.121). De acordo com esse entendimento, a educação é um meio de reparação das injustiças de nascimento, trazidas desde a infância. Numa busca pela igualdade, persegue forças compreensivas para a educação escolar, promovendo a

¹⁴Tradução nossa do original: [...] which is knowledge-oriented and is concerned with promoting intellectual and cultural values [...] It is characterized by the desire to promote broad intellectual capacities, such as memorization and the ability to analyze, classify, and reconstruct elements of knowledge, so that these capacities can be brought to bear on the various challenges likely to be countered in life.

¹⁵ Do original: “society-oriented and is concerned with the promotion of agreed social goals” (*Ibid.*, 1987).

ministração de aulas sobre múltiplas habilidades e um currículo comum para todos (CLARK, 1987).

Nessa compreensão, o professor é alguém que orienta mais que instrui. As aptidões do estudante não são o fator determinante do nível de aprendizagem que pode alcançar, mas precisamente definidas e determinadas como o tempo necessário para a sua aprendizagem individual, de maneira a lhe dar condições ideais ao seu nível. Mascia (1999) chama a atenção para o forte componente behaviorista dessas concepções, que indicam um entendimento natural da aprendizagem em língua materna, aproximada do uso por nativos, e indutiva em língua estrangeira.

Aqui, cabe que paremos para explicar esses dois conceitos, o último deles largamente usado em nosso estudo¹⁶, inclusive em seu título. Spinassé (2006) nos apresenta sua definição de Língua Materna (doravante LM):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Assim, entende-se a LM como a primeira ou as primeiras línguas adquiridas pela criança, e que a usa em sua comunidade falante. Cabe destacar, contudo, que essa concepção pode ser rebatida por aqueles que entendem como Língua dois (doravante L2) essa segunda língua em uso, adquirida após a materna. Consideramos, no entanto, a definição de Spinassé (2006) válida, no sentido que a L2 será aquela adquirida pelo falante quando ele muda de comunidade de interação e é obrigado a usa-la no dia-a-dia, na interação e dentro de um processo de socialização. A língua materna, embora sendo no plural, conforme o delineado pela autora, tem sua aquisição concomitante ou paralela, no caso do bilinguismo, cumprindo o mesmo fim comunicacional.

Já o conceito de Língua Estrangeira (doravante LE), recorrendo à mesma fonte, diferencia-se do da L2, pois o aprendizado dessa baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. Dessa forma, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com essa. A principal diferença é

¹⁶ Os conceitos de LM e LE serão retomados no capítulo quatro da metodologia.

que a LE não serve necessariamente à comunicação em comunidade, mas, em certas situações de interação, e, a partir disso, não é fundamental para a integração social dentro da comunidade em que o sujeito está inserido, seu uso é esporádico, não perene, enquanto a LM desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006)¹⁷.

Feito o parêntese, avancemos para o terceiro e último sistema filosófico: o Progressismo, que afeta a orientação do discurso político educacional (doravante, DPE), discutido por Mascia (1999) e Clark (1987), e cujas bases revisamos. O Progressismo caracteriza-se pela visão do indivíduo como um todo e a abordagem educacional que o segue dá ênfase ao desenvolvimento individual, como a Comunicativa. Segundo essa visão, o professor ocuparia o papel de facilitador.

Resumidamente, as concepções de professor nos três sistemas são: instrutor, no Humanismo Clássico; modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo e facilitador, no Progressismo (MASCIA, 1999, p. 120).

Embora, no entanto, pareçam dissociados entre si, esses sistemas se contrapuseram no percurso histórico e, por isso, incluem o outro em sua configuração. Tal é o entendimento, que corroboramos, feito por Janeira (1972), ao discutir o conceito de ruptura e corte epistemológico, e que assevera

[...] ruptura epistemológica é aquilo que determina o nascimento de uma nova ciência [...] corte epistemológico é aquilo que gera uma evolução ou evoluções decisivas na mesma [...] a ruptura e o corte distinguem-se um do outro pelo seu grau de globalidade –, **a reflexão que se segue imediatamente pode englobar, sem deturpar as diferenças, os seus aspectos comuns**¹⁸ (JANEIRA, 1972, p. 631).

O proposto faz todo sentido. Tanto que, em seu trabalho, Mascia (1999) promove uma profunda análise crítica do ideário progressista, concluindo que, não importando que sua ideologia se vincule, teoricamente, a uma filosofia de libertação e democracia, que sustentam o DPE – tanto em documentos oficiais, como no discurso de professores, como configurado na abordagem comunicativa (tal qual se verá no próximo item) – acaba por revelar um discurso autoritário e distante da realidade que opera no sentido da manutenção do poder. Em resumo, aponta a autora, “mudam-se os mecanismos, porém, as relações parecem inalteradas” (*Ibid.* p. 167).

¹⁷Do original: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, ufrlechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

¹⁸ Destaques nossos.

Forçoso asseverar, ainda, que o DPE aponta, assim, para um descompasso entre concepções e práticas por elas orientadas. Perceberemos que, embora munidos de um ideário progressista, como indica Janeira (1972), haverá um sistema no outro, sem que se deturpem, de maneira a refutar por um lado ideias e assimilar entendimentos semelhantes, por outro. Nesse jogo de refuto-combinação, constrói-se o tecido ideológico sustentador da Pós-Modernidade em relação à Modernidade, como discutimos mais adiante.

O que queremos dizer, em resumo, é que embora os ideários se contraponham em sua epistemologia, estes se tocam em vários lugares. Essa configuração, no entanto, não gera deturpações, visto que essas são geradas no interior das práticas que orientam, promovidas pelos sujeitos que utilizam em seu discurso o ideário filosófico, mas que se desviam em suas atitudes e na manutenção de ideários de poder, conforme seus entendimentos.

Cumprida essa etapa, podemos passar para a seguinte, no caso, a sintetização das abordagens de ensino de idiomas que orientam as concepções de métodos de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores.

3.2 As diferentes abordagens do ensino de idiomas e suas referências para a formação de professores

As abordagens listadas por Mascia (1999) em seu trabalho doutoral são: Método Tradicional (Gramática-Tradução); Método Direto; Método Áudio-Oral; Método Audiovisual e Abordagem Comunicativa.

Façamos aqui, antes de seguirmos, uma parada a fim de explicar dois conceitos insertos nessa passagem e que precisam ficar claros para que avancemos. Almeida Filho (2011) define abordagem como sendo

Filosofia ou concepções integradas de ensinar e aprender línguas para compreender e analisar o processo (interpretando aulas, avaliando materiais, investigando aprendizes em seus esforços de aprender, etc.) e servir-se dele para formar novos professores ou auxiliar professores em busca de formação permanente/ continuada (p. 95).

A definição desse autor nos vale em dois sentidos. O primeiro por justificar a contextualização que ora empreendemos, quando assevera que as conceituações feitas nas abordagens orientam a formação dos professores. O segundo, por levar-nos a concluir que a

abordagem é concebida em níveis teóricos mais abrangentes, já que é o cerne dos conceitos, dos entendimentos, das explicações e dá origem aos métodos, que são assim entendidos como “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93). Ou seja, enquanto a abordagem é mais ampla e abstrata, por ser um conjunto de elucubrações e pensamentos filosóficos, o método é menos abrangente e se volta para a materialização de práticas de ensino das ideias defendidas pela abordagem a que se associa. Como Mascia (1999), em sua listagem, usa o termo “método”, no lugar do que deveria ser “abordagem”, pode-se confundir um conceito do outro.

A Abordagem Tradicional, conforme já destacamos, aproxima-se das características do Humanismo Clássico (MASCIA, 1999). A sua origem é apontada na Europa, com o ensino das línguas mortas (grego e latim clássicos), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Segundo Mascia (1999), a aula é ministrada em língua materna e tem como ênfase a gramática com o objetivo de facilitar a tradução de textos. Nesse contexto, o professor é o detentor do saber e repassará aos alunos seus conhecimentos. Como consequência, temos assim duas características que se depreendem desses aportes filosóficos: a gramática é o centro; e serão efetivadas duas educações uma para a elite, que se tornará a guardiã desse conhecimento e outra para as massas.

Já na esteira do Reconstrucionismo, surgem duas outras abordagens: a Áudio-oral e a Audiovisual. Ambas visam a reproduzir o ambiente natural de produção da linguagem, aproximando-se do uso do nativo. O professor, assim, nessas abordagens, deve aproximar-se desse modelo. Segundo Mascia (1999), as abordagens se fundam no pensamento behaviorista. Em suas colocações, ela aponta a origem da abordagem áudio-oral nos Estados Unidos, no período da 2ª Guerra Mundial, dada a necessidade de formar, de maneira urgente, pessoas que falassem outras línguas, além do inglês. Através de automatismos linguísticos, procura-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir que devem servir como base para o desenvolvimento das demais (*Ibid.*, p. 121). Assim, o professor é um autômato que imita o comportamento e faz o aluno seguir a mesma rotina.

Frente à expansão do inglês experimentada pela aplicação da abordagem anterior, assevera Mascia (1999), com a mesma ênfase na língua oral propõe-se a abordagem audiovisual. Essa surge no período pós-segunda guerra, na França. Com a língua francesa ameaçada pelo inglês, o governo daquele país encomenda uma abordagem que prioriza o audiovisual, dando ênfase ao uso da língua de todos os dias. A pesquisadora afirma que as

duas abordagens baniram o uso da língua materna da sala de aula, uma vez que o professor autômato deveria reproduzir os usos aproximados da fala nativa.

Ponderamos que ainda há, nos dias atuais, reminiscências dessa filosofia. Quando uma escola de idioma prefere contratar um professor nativo sem formação universitária voltada para o ensino, em vez de um professor não-nativo, com formação em um curso de licenciatura no idioma, admite que, o fato de alguém falar uma língua a credencie a ensiná-la, de sorte a conceber esse ensino como uma automação, ou reprodução de comportamentos. A interferência na formação docente parece clara: formar professores que ajam, quase inconscientemente, por instinto ou hábito adquirido. Neste caso, uma melhor definição seria substituir o termo formação por treinamento docente.

Tal é a perduração da visão nos dias de hoje que, em certos institutos de idiomas, os chamados cursos livres, o professor passa por esses períodos de treinamento e devem seguir a “cartilha” dos cursos, de maneira automática. Obviamente, não que necessariamente as abordagens assumidas sejam a audiovisual ou áudio-oral, mas a ideia de automatizar as ações dos professores aproxima-se desse ideário de educação. Assim, essas abordagens, em consonância com o pensamento behaviorista,

[...] visavam, por um lado, a apagar o uso da língua materna, postulando a sua possível interferência no processo e, por outro, enfatizavam o ensino-aprendizagem da língua-alvo, através de diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que, por sua vez, eram, pressupostamente, memorizados e assimilados (MASCIA, 1999, p. 122).

De tal maneira que ser professor, para essa abordagem, requeria ter que ensinar certos comportamentos em certo nível e em condições ideais.

Finalmente, nos anos 70, em reação a essa concepção de ensino de idiomas, surge a abordagem comunicativa, baseada no *ideário progressista*, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011).

Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na abordagem tradicional, a comunicativa sugere um anticentralismo da gramática ou da estrutura frásica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado Comum Europeu.

Almeida Filho (2011) lista as características da abordagem, além daquela já indicada no parágrafo anterior sobre a gramática, o autor lista:

Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo; primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política; aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores; deslocar a ideia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua; uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc.; observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos de curso (p. 99).

Vejamos que o professor deverá, de acordo com esse entendimento, ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos elencados. Sobre isso, nas asserções de Mascia (1999), encontramos que o papel do professor é afetado por essa nova posição, ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no estruturalismo e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (Ibid., p. 125). Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática.

Feita a síntese das abordagens que interferem na maneira de compreender a formação de professores, passamos a tecer considerações sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade.

3.3 Pós-Modernidade e Formação de Professores de Língua Espanhola

Neste item, como anunciado, discutimos a Modernidade e a Pós-Modernidade como sistemas filosóficos e de ideologia. Em decorrência dessa abordagem, também revisaremos os conceitos de liberdade, autonomia e desenvolvimento, de modo a relacioná-los com a FPLE.

Neste ponto cabe explicarmos o motivo pelo qual detalhamos esses dois sistemas filosóficos e não os demais mencionados até aqui. Como, mais adiante, analisamos qual (ou quais) ideologia(s) emerge(m) do discurso sobre a FPLE, cabe, antes, determinarmos o que entendemos esses ideários, no caso, o modernista e o pós-modernista, ambos, como já explicado na introdução desta tese, comprovadamente presentes no discurso educacional brasileiro, que inclui em seu bojo o que trata da FPLE.

Sobre isso, deveremos lembrar que, em um trabalho anterior de mestrado (MIRANDA, 2012), examinamos as representações sociais de professores de uma universidade pública federal. Na ocasião, tivemos acesso, igualmente, ao projeto da instituição e promovemos uma discussão em torno do modo como se entendia a formação de professores nos contextos estudados.

Tal como explicado também na introdução, o estudo exploratório a que nos referimos aqui, revelou-nos a existência da presença de um ideário progressista, nas bases encontradas na Modernidade e na Pós-Modernidade.

Além desse estudo, que serviu como ponto de partida para o que neste trabalho discutimos, relembramos o já igualmente citado de Máscia (1999) que, em tese de doutorado, evidenciou a presença da ideia modernista no discurso educacional brasileiro, ao analisar a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos de referência para o ensino do Governo do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, começaremos pelo que se entente por Pós-Modernidade em distinção à Modernidade. Logo, passamos ao exame dos conceitos de liberdade, autonomia e desenvolvimento que, como se verá na primeira parte do capítulo, se desprendem da discussão em torno às bases filosóficas desses dois sistemas filosóficos.

3.3.1 Modernidade *versus* Pós-Modernidade

O entendimento que fazemos sobre Pós-Modernidade adotado neste trabalho é aquele defendido por Bauman (2001), segundo o qual, este período histórico, que também é um sistema ideológico-filosófico, se erige sobre o signo da liquidez. Embora citemos diretamente o filósofo polonês, a característica fugidia da Pós-Modernidade vem sendo debatida por outros atores, cujos textos também discutimos, tais como Jameson (2005), Harvey (2012) e Habermas (2015). Vemos que as ideias desses pensadores a respeito da Modernidade e da Pós-Modernidade, embora conduzidas de modo diferente, apontam em igual medida para sua natureza fugidia. A intenção é localizarmo-nos nos estudos sobre o tema, de modo a que fique claro o que seguimos neste trabalho. Da mesma forma, deixar claro que, em alguma dimensão, como já anunciado, esse debate em torno da liquidez moderna e pós-moderna vem sendo desenvolvido pelos autores citados. Além disso, o lançamento da discussão sobre essa característica fugidia da sociedade moderna do século XX, conforme propõe Berman (2007), em sua obra seminal (citada por todos os demais autores anteriormente evocados), foi feito

ainda por Karl Marx, ao desenhar as bases do socialismo e de uma nova ordem de trabalho. Segundo Berman (2007), foi Marx que, no Manifesto Comunista, propôs a célebre afirmação, adotada pelo próprio Berman como título de seu livro de que, no século XX e na nova ordem que se desenhava, “tudo que é sólido se desmancha no ar”.

Assim, poderemos deixar claro que o proposto por esses autores, embora conduzindo cada um a seu modo e com a intenção de chegar a teses ou propósitos diferentes, em suas obras, tratam da natureza fugidia da Modernidade e da Pós-Modernidade. De tal modo que se citam uns aos outros, ao tecerem suas considerações sobre esse caráter maleável dos padrões que dão forma às ideologias desses dois sistemas filosóficos e períodos históricos.

Para começar, portanto, recorreremos à fala de Marx e Engels (2003) no Manifesto Comunista, citado por Berman (2007) e que define de modo seminal a natureza fugidia da Pós-Modernidade:

O constante revolucionar da produção, a ininterrupta perturbação de todas as relações sociais, a interminável incerteza e agitação distinguem a época burguesa de todas as épocas anteriores. Todas as relações fixas, imobilizadas, com sua aura de ideias e opiniões veneráveis, são descartadas; todas as novas relações, recém-formadas, se tornam obsoletas antes que se ossifiquem. Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens (MARX e ENGELS, 2003, p. 29).

Como se observa, ao lançar a ideia da Modernidade instaurada pela classe burguesa alemã, sobre a qual falava Marx desde a Ideologia Alemã, os autores enfatizam o caráter fugidio das relações tanto comerciais como humanas que esse sistema de valores significou a partir dali. Conforme nos assevera Berman (2007), o primeiro dos autores a apropriar-se dessa fala para lançar luz sobre a essência maleável da Modernidade e da Pós-Modernidade, neste mundo, estabilidade significaria uma morte lenta, uma vez que nosso sentido de progresso e desenvolvimento é o único meio de que dispomos para saber, com certeza, que estamos vivos (BERMAN, 2007, p. 118). Ou seja, a mudança é, na Modernidade e na Pós-Modernidade, em última instância, fator primordial de sobrevivência do ser humano que passa a ter que contar com a capacidade de evoluir, de progredir, de se adaptar e de se desenvolver para manter-se vivo nesta sociedade extremamente maleável.

O resultado desse pensamento, por sua vez, nos indivíduos e, no que mais nos interessa aqui, na Educação e, ainda mais especificamente, no interior dessa Educação, na FPLE é que, como reflexo da sociedade que a financia e que gera expectativas sobre ela, a

Educação e a formação de professores tentará responder à demanda do meio social. De tal modo que, formar sujeitos segundo essa visão de mundo, consiste, entre outras coisas, em dotá-los da capacidade de evoluir sempre, de transformar-se, de desenvolver-se sempre e estar apto a mudar na mesma velocidade que essa sociedade se transforma.

Ainda citando Berman (2007), para que as pessoas, que resultarão desse conceito de sociedade moderna, possam sobreviver, necessitam:

[...] assumir a fluidez e a forma aberta dessa sociedade. Homens e mulheres modernos ***precisam aprender a aspirar à mudança***: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ***ir efetivamente em busca das mudanças, procura-las de maneira ativa, levando-as adiante***. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as “relações fixas, imobilizadas” de um passado real ou de fantasia, mas a se deliciar na mobilidade, ***a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos***¹⁹ (Ibid., p. 119).

As consequências dessas afirmações são decisivas quando pensamos no que elas significam quando deslocadas para o campo da Educação e, novamente, para a FPLE e, mais especificamente: para as ideologias e representações que emergem do discurso sobre essa formação. Os sujeitos a serem formados para atuarem nessa sociedade devem ter autonomia no sentido de buscarem eles mesmos adaptarem-se e “***ir efetivamente em busca das mudanças, procura-las de maneira ativa, levando-as adiante***” e mais, deverão aprender a aprender (autonomia), ou seja, devem ter a capacidade de seguir com o conhecimento e a aprendizagem, multiplicando-os, ao se “***empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos***” (desenvolvimento). Conforme ficará explicado no capítulo da análise e discussão dos dados, o discurso em torno à formação de professores no Brasil e mais especificamente em sua região nordeste, reflete essa visão, ao compreender que o professor de espanhol a ser formado nas IES estudadas deve ter um perfil de autonomia para o desenvolvimento contínuo e para a multiplicação do seu conhecimento no ambiente de trabalho onde atuará.

Por agora, no que neste ponto importa explicar, ou seja, em relação ao entendimento que se faz sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade adotado nesta investigação, apoiamonos na citação feita, de modo a esclarecer que a liquidez pós-moderna é inicialmente discutida ainda no final do século XIX e avança no século XX, até encontrar em Berman (2007) o

¹⁹ Destaques nossos.

reforço do mesmo entendimento, retomado por Bauman (2001) e os pelos autores que, nas décadas de 80, 90 e nos anos 2000, debruçaram-se sobre o tema.

Para avançarmos nessa linha de pensamento, cabe, portanto, citar outro autor que igualmente discute a Modernidade, no caso, Jameson (2005) que, por sua vez, recorda a teoria heideggeriana sobre o surgimento da tecnologia como signo do início da Modernidade, que introduziremos neste ponto do tópico, tendo em vista a simbologia da metáfora que nos permite traçar o elo entre esses autores, ou o que Harvey (2012) considera ser a unanimidade entre todos: o fato de que a Modernidade, assim como a Pós-Modernidade com relação àquela, “representa alguma espécie de reação” (p. 19) ou afastamento do anterior, do tradicional, ou seja, representa uma ruptura:

[...] a teoria de Heidegger oferece a útil perspectiva do surgimento da Modernidade tecnológica dentro de uma paisagem decididamente não-moderna. Ela inverte a opinião comum sobre o desenvolvimento desigual, em que a “tradição” é marcada como aquilo que inevitavelmente cederá passo para o novo, o novo que está destinado a vencê-la e substituí-la [...] que confere à violência do novo sua capacidade de despertar o medo ou a emoção [...] que o importante não é tanto o valor positivo ou negativo dessa reação, mas antes a epistemologia estética do próprio choque, o qual não poderia ser registrado contra um fundo no qual a maquinaria já se tivesse tornado familiar e domesticada (JAMESON, 2005, p. 171).

Portanto, o que se depreende da citação, é que o signo da Modernidade e, veremos, da Pós-Modernidade, será o novo, o rompimento (violento ou não) com o anterior. E, como se pode perceber, não é diferente daquilo que vimos discutido até este ponto e que Bauman (2007) ou até mesmo Marx e Engels (2003) já diziam, ou seja, da natureza fugidia do período. Ainda que o rompimento não se dará na Pós-Modernidade de modo tão abrupto e nem negará o passado em sua totalidade, o que igualmente lhe conferirá este aspecto fugidio e líquido de sua constituição, a oposição ao anterior e ao antigo, na reinvenção de padrões e estilos, ***em busca do melhoramento***, repete-se como a marca fundamental desses dois sistemas, que se reflete (e isso nos importa especialmente) no(s) discurso(s) que o(s) sustenta(m).

Contudo, mesmo no interior dessa unanimidade, há uma discussão que deve ser destacada, pois será dentro dela que encontraremos o sentido precípuo aportado no discurso sobre a Educação (e em decorrência deste, sobre a formação de professores) e que é fundamental para as considerações feitas ao longo da análise dos dados desta investigação: até que ponto há, de fato, um rompimento total entre a Modernidade e a Pós-Modernidade e até onde uma está incluída na outra.

De fato, o verniz do ideário progressista, próprio do final do século XIX e começo do XX, impregnado do positivismo moderno aparece bem delineado nas estruturas linguísticas do discurso analisado, como vemos no capítulo das análises. Contudo, o ideário humanista e a estrutura do poder e de sua manutenção se revelam em outras dessas mesmas composições, frente a um discurso de emancipação (expressos nos temas autonomia, desenvolvimento e liberdade). De tal modo, que perceberemos que este ideário é formado não apenas por elementos progressistas, humanistas, modernos, pós-modernos e realístico-reflexivos, mas por todos eles (ou por sua cumulação, tal como um dos entendimentos de ruptura epistemológica proposto por Janeira (1972), já citada anteriormente, resultando em uma ideologia pós-moderna, nos moldes apresentados por Bauman (2001) vivemos num mundo diversificado e polifônico, no qual o consenso não é possível e a tentativa de promovê-lo só causará mais desacordo. Para o autor, este mundo foi submetido, por muito tempo a um processo de completa e inexorável “incertização”. Assim, são cortadas as despesas com despesas coletivas, tais como as remunerações sociais, os custos da polícia, da prisão, dos serviços de segurança que crescem constantemente (*Ibid.*, p. 251-252).

Como percebemos, o autor desenha um mundo *neoliberal*, concebido nas bases da Pós-Modernidade que, sob uma proposta de desoneração do estado e de *libertação do indivíduo* e das instituições, acaba por gerar mais mecanismos de controle e legislação, que tolhe, em última instância, o que visa liberar.

A liberdade, como se percebe, é outro tema que emerge da discussão sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade e, igualmente, das considerações do autor citado. Sobre isso, neste ponto, cabe destacar que, para Bauman (2001), a liberdade é a aptidão de fazer aquilo de que se gosta, “que implica no direito do indivíduo de não ser tolhido pelos outros no *desenvolvimento*²⁰ da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na *energia crítica*²¹” (p. 253). No entanto, os detentores do poder contemporâneos não reconhecem senão uma forma de: “ser responsável na linguagem do poder, é seguir o comando enquanto “ter poder” significa, essencialmente, tirar o direito de alguém mais a qualquer outra responsabilidade, que é a sua liberdade” (*Ibid.*, p. 250). O tema liberdade é discutido com mais detenção no item a ele dedicado, mas o incluímos neste ponto da discussão que aqui cabe ser feita sobre o ideário do progresso, no cerne do conceito de Modernidade e Pós-Modernidade, tal qual defende Sen (2010), por estar atrelado à ideia de desenvolvimento

²⁰ Destaques nossos.

²¹ Destaques nossos.

em ambos os períodos, ainda como já havéramos anunciado, a divisão proposta é apenas de organização do texto, uma vez que os temas se inter-relacionam.

Seguindo a linha de pensamento que até aqui vamos explicando, Habermas (2015) faz considerações no mesmo sentido do aspecto fugidio da Pós-Modernidade e que valem a pena ser destacadas:

Também a expressão “pós-moderno” assinalou, de início, apenas novas variantes no interior do vasto espectro da Modernidade tardia, quando foi aplicada, na América dos anos 1950 e 1960, às correntes literárias que pretenderam se distanciar das obras da Modernidade em sua primeira fase [...] o pós-modernismo só vai se transformar a partir do momento em que, nos anos 1970, dois campos contrários passam a apoderar-se da expressão: por um lado, os neoconservadores, que gostariam de livrar-se dos conteúdos supostamente subversivos de uma “cultura hostil”, em favor de tradições redivivas; por outro lado, aqueles críticos radicais do crescimento, para os quais a Nova Arquitetura se tornou o símbolo de uma destruição infligida pela modernização [...] Apenas o pressuposto é sempre o mesmo: *que sentimos uma descontinuidade, a distância de uma forma de vida ou uma forma de consciência à qual antes estávamos familiarizados de maneira ingênua ou irrefletida*²². (HABERMAS, 2015, p. 39-40).

Como se percebe, a unanimidade a que se refere Harvey (2012), ao dizer que o que de igual possuem os dois períodos é a tentativa de afastarem-se um do outro é também discutido por Habermas (2015), reforçando, no entanto, que essa mesma tentativa acaba por evidenciar que a Modernidade está fortemente presente na Pós-Modernidade. Não significa isso, contudo, reduzir a Pós-Modernidade ao que seria apenas uma Modernidade repensada, há que se esclarecer, ou mesmo uma Modernidade tardia (ou capitalismo tardio), mas no sentido de que a principal característica da Pós-Modernidade é exatamente o fato de conter valores maleáveis para o desenho de padrões que deixam de ser universais, como tentavam ser na Modernidade e que passam a desfrutar de uma condição de mudança mais rápida, na Pós-Modernidade. Ou seja, a liquidez defendida por Bauman (2001).

Outro autor que serve como base para as discussões de todos os demais que aqui vamos citando, traz em uma obra seminal, que já dissemos ser apontada por aqueles que discutem Modernidade e Pós-Modernidade, como um texto que discute de modo aprofundado a questão da mudança experimentada pelo homem no século XX, a partir da década de 1970, tendo em vista a crise do crescimento explicitada por Habermas (2015) na citação que acabamos de fazer, é o já evocado Berman (2007). Em um debate sobre os meios de

²² Destaques nossos.

produção, o estilo de obras de arte e da ideologia que se reforça no período, o autor faz uma citação célebre da proposta de Marx logo no início do livro, para daí iniciar a defesa do que entende ser a Modernidade:

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “Modernidade”. *Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor*²³ – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da Modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a Modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 2007, p. 24).

O texto, como se percebe, resume a discussão em torno não apenas da Modernidade, como também do tom da Pós-Modernidade. O aspecto vertiginoso da mudança que ao mesmo tempo favorece a chegada do novo, da transformação (atente aos destaques), é o mesmo que tira a solidez do chão seguro do que se conhece, pois lança o indivíduo no desconhecido. E o impele à necessidade de transformação constante. Quando nos referimos ao que aqui interessa, ou seja, o discurso sobre a FPLE e a ideologia que dele se evidencia, o texto ganha novo significado. A formação de docentes (e de indivíduos de modo geral pela Educação, arriscamos), no interior desse entendimento, precisa dar conta de dotá-los, entre outras coisas, da capacidade de aprender e seguir aprendendo, da autonomia que necessitarão para se integrarem a essa sociedade que lhes exigirá uma constante capacidade de adaptação e formação, para fazer frente às mudanças sociais. Esse aspecto da renovação será o tom do discurso que defende a ideologia moderna. No nosso caso, o vetor de transformação do indivíduo e do seu entorno, a sociedade, é a Educação, mais especificamente a FPLE sobre cujo discurso esta pesquisa se debruça. Como veremos, ao examinar os dados, a formação de professores é vista como parte desse processo de libertação do sujeito que passa a usufruir da capacidade de agir e, assim, transformar não apenas a si mesmo, mas, sobretudo, a sociedade em que vive, de modo a possibilitar o melhoramento pessoal e social através de seu trabalho

²³ Destaques nossos.

como docente. Na fala de Berman (2007), o autor é literal, ao dizer do aspecto paradoxal da Modernidade, uma vez que aparta o sujeito do seu ponto de conforto ao jogá-lo ao novo e ao mesmo tempo une os humanos, no sentido da fragmentação das fronteiras de todos os tipos que possam caracterizar a diferença, uma vez que ser moderno é também aceita-las. Já na Pós-Modernidade esse processo se acelera, com a liquidez proposta por Bauman (2001), ou seja, a mudança é ainda mais vertiginosa e acentuada e, com isso, cobra muito mais do sujeito que precisa estar adaptado a essa realidade.

Seguindo essa linha de pensamento, o que Bauman (2001) faz ao discutir a liquidez da Pós-Modernidade é adicionar a essas considerações o aspecto fugidio da transformação nos dias atuais, quando os padrões modernos de universalidade, que supunham abarcar e explicar o mundo de modo geral, desfazem-se em padrões múltiplos em uma sociedade que se adapta ao novo na mesma velocidade que ela surge (o mesmo que propunha Marx e Engels (2003) e Habermas (2015)). Nesse sentido, não há mais a barreira do antigo e do novo, embora seja esse o signo da Modernidade em si mesma. Podemos testemunhar estilos de outra época e valores de outro período revalorizarem-se como sendo os ideais, passando a ser aceitos. O que nos traz de volta às considerações de Janeira (1972) de que o todo está no fragmento e o fragmento está no todo, ou seja, que entre o corte e a ruptura há a diferença que a Pós-Modernidade não necessariamente significa o afastamento total da Modernidade, mas que esta pode estar (e está) incluída naquela, sem que isso signifique contradição. Pelo contrário, na defesa que faz Bauman (2001) do aspecto fugidio da Pós-Modernidade, sua principal característica é o fato de poder conter em si mesma vários sistemas e de sua maleabilidade ao adaptar o novo ao que antes existia, isso sem negá-lo totalmente. Desse modo, a oposição que havia entre a Modernidade e o antigo, que marca o nascimento do moderno, não existe aqui entre a Modernidade e a Pós-Modernidade, essa é a diferença fundamental, como esclarece Berman (2007):

Para De Man, que escrevia em 1969, “toda a força da ideia de Modernidade” repousa no “*desejo de remover tudo o que tenha vindo anteriormente*”, de modo a atingir “*um novo ponto de partida radicalmente novo, um ponto que possa ser um verdadeiro presente*”. De Man recorria como pedra de toque da Modernidade à ideia nietzschiana (desenvolvida em O uso e o abuso da história, 1873) de que *é necessário esquecer intencionalmente o passado com o intuito de realizar ou criar alguma coisa no presente*. “O esquecimento implacável de Nietzsche, a cegueira com a qual ele se lança à ação, aliviado de toda a experiência prévia, *captura o autêntico espírito da*

Modernidade²⁴”. Nessa perspectiva, “Modernidade e história são diametralmente opostas uma à outra” (BERMAN, 2007, p. 389).

Essa oposição ao antigo e a colocação do moderno como inauguração do novo é também, como dito anteriormente, tópico nas discussões de Habermas (2015) ao explicar as duas tradições estabelecidas conforme já citado, na Pós-Modernidade. Ou seja, entre os movimentos que, de um lado, encorajam a continuidade crítica de uma tradição que não se pode substituir e, de outro, que proclamam uma era pós-moderna (HABERMAS, 2015, p. 43). A dissolução dessa fronteira será experimentada, portanto, em uma estrutura pós-moderna que permite a convivência de sistemas que se supunham opostos. No século XXI, insiste Habermas (2015), já não há a necessidade de se opor ao velho, o moderno já está instalado, vivemos, portanto, em um novo tempo, pós-moderno, no qual as tradições positivas do passado não precisam ser negadas de modo veemente para a antes necessária autoafirmação de ser moderno. Sendo já todos supostamente modernos o novo não se inaugura necessariamente com o desconhecido como na proposta nietzschiana. O moderno pode ser uma releitura do passado adequado às necessidades do presente, no aspecto líquido e fugidio defendido por Bauman (2001) e que permite a adaptação dos padrões ao que o homem de hoje precisa para avançar.

Ainda no esforço de explicarmos a Pós-Modernidade como a compreendemos aqui, uma das melhores formas de fazê-lo é, por exemplo, lançar um olhar sobre a indústria da moda, que expressa em sua maleabilidade o próprio espírito pós-moderno. Lipovetsky (2009), ao discutir esse universo assevera:

O momento pós-moderno (“transvanguarda”, “figuração livre”, retorno à tradição etc.) não modifica em nada o processo em curso. Valorizando a retomada do passado e a tradição artística, a arte contemporânea remata seu devir moda: a partir do momento em que a ruptura com o passado não é mais um imperativo absoluto, podem-se misturar os estilos em obras barrocas, irônicas, mais facilmente acessíveis (arquiteturas pós-modernas). A austeridade modernista declina em benefício *da miscigenação sem fronteiras do antigo e do novo*, a arte acampa de preferência na ordem do “efeito”, na ordem *in* do “*piscar de olhos*”, do “segundo grau”, das combinações e recombinações lúdicas. *Tudo pode voltar, todas as formas do museu imaginário podem ser exploradas e contribuir para desclassificar mais depressa o que está em evidência*; a arte entra no ciclo moda das *oscilações efêmeras* do neo e do retrô, das variações sem cacife nem desabono; não nos excluímos mais, nos reciclamos. O *revival* dá bilheteria: neofauves, neoexpressionistas, e logo, sem nenhuma dúvida, nova-nova abstração. A arte, *aliviada do código da ruptura modernista, não tem mais nenhum ponto de referência*, mais nenhum critério de avaliação, *tudo é possível, inclusive recomeçar “a maneira de”* (LIPOVETSKY, 2009, p. 319)²⁵.

²⁴ Destaques nossos.

²⁵ Destaques nossos.

As palavras do autor que na atualidade defende o termo “hipermodernidade”, já se referindo a um período que, segundo ele, seria posterior à Pós-Modernidade, no qual advoga que

Os indivíduos hipermodernos são ao mesmo tempo mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004, p. 28)

nos leva a entender que a maleabilidade ou a liquidez das relações, sejam elas de mercado (da moda, do consumo, do comércio) ou pessoais (sociais, profissionais, etc.), é o signo fundamental sobre o qual se erige o edifício da Pós-Modernidade.

Conforme vimos debatendo, de tudo que é discutido em torno da Pós-Modernidade, por todos os autores citados, em maior ou menor medida, aponta para se destacar a sua natureza líquida ou fugidia.

Para o que aqui nos interessa, no caso a FPLE, ao deslocarmos as considerações que foram feitas ao longo deste tópico para a formação de docentes, ponderamos que se revela o perfil de indivíduos que, para sobreviver em tal sociedade, precisam ser adaptáveis a várias atividades, prontos para aceitar qualquer mudança de produção e de contexto de trabalho. Um indivíduo para quem as diferentes funções sociais que desempenha são apenas formas variadas de livre manifestação dos seus próprios poderes, naturais ou adquiridos (MARX e ENGELS, 2003). Ou seja, sujeitos adaptáveis às múltiplas realidades que a sociedade pós-moderna com sua característica fundamental de liquidez exige. Ao trasladarmos, uma vez mais, essa necessidade para a Educação e, mais precisamente para a FPLE e o discurso sobre esse processo, perceberemos que a formação, no interior desse sistema de valores, significaria dotar o indivíduo das capacidades de evoluir e adaptar-se conforme as exigências dessa sociedade. Ou seja, dotá-lo da autonomia necessária para seguir aprendendo e se desenvolvendo, de modo a sobreviver no interior da liquidez.

Dito isso, poderemos passar para o próximo tópico de nossas discussões: o da liberdade, tema, como já se pode perceber neste item, inerente à condição moderna e, mais ainda, pós-moderna (e neoliberal) aqui debatida e, conforme anunciado e também de acordo com o que se mostrará no capítulo cinco das análises, é igualmente recorrente no discurso examinado.

3.3.2 A questão da liberdade na Modernidade e na Pós-Modernidade e sua relação com a FPLE

As leituras que traremos para a análise do conceito de liberdade, no interior da discussão sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade são, principalmente, as de dois autores: Bauman (2001) e Sen (2010). O primeiro, pelas razões já explicadas anteriormente de filiação deste trabalho às suas proposições sobre o conceito de Pós-Modernidade e o último por aparecer como uma referência na área da economia, especificamente no que se refere a desenvolvimento humano. Ganhador do Nobel de Economia de 1998, ao elaborar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), usado pela Organização das Nações Unidas até hoje, para medir o nível de evolução dos países em relação a diversos índices, o autor propõe a liberdade como fator indispensável para o desenvolvimento dos seres humanos. De tal modo que seu trabalho serve como referência para medir o progresso dos países e do mundo, pelas instituições internacionais que usam o IDH para avaliar políticas públicas, financiamentos, acordos e diversas outras relações entre países e blocos econômicos.

Conforme vimos antes, o progresso é uma das bases sustentadoras tanto da Modernidade como da Pós-Modernidade. A capacidade de mudar, adaptar-se, inovar, desenvolver-se se confunde com a própria natureza dos dois sistemas, sobretudo no primeiro. Sobre isso, podemos destacar o que diz Comte (1848), no Discurso preliminar sobre o espírito positivo, ao asseverar que:

o dogma do progresso não pode, pois, tornar-se suficientemente filosófico senão mediante uma exata apreciação geral do que constitui sobretudo *esse melhoramento contínuo de nossa própria natureza, principal objeto da progressão humana*²⁶(p. 34).

Deixando claro que a educação, no projeto moderno-positivista, tem a função de contribuir com a evolução individual do sujeito, para o progresso coletivo da sociedade.

Para os autores que se debruçam sobre o tema “desenvolvimento”, por sua vez, no âmbito da Pós-Modernidade, o conceito de liberdade ganha relevância e intrínseca relação com a capacidade de evoluir do sujeito numa sociedade pós-moderna.

Sobre isso, cabe destacar o que diz Bauman (1998), segundo o qual, a liberdade é a aptidão de fazer aquilo de que se gosta, “que implica no direito do indivíduo de não ser

²⁶ Destaques nossos.

tolhido pelos outros no desenvolvimento²⁷ da sua própria atividade; a liberdade se expressa na resistência à opressão – na energia crítica²⁸” (p. 253). De modo que a liberdade é para ele a exigência primordial para que o sujeito possa estar adaptado à ordem pós-moderna.

De acordo com isso e conforme dito anteriormente, Sen (2010), defende a mesma ideia em sua obra²⁹. Ou seja, que “A liberdade é central para o processo de desenvolvimento [...] a realização do desenvolvimento depende inteiramente da livre condição de agente das pessoas” (SEN, 2010, p. 17). Para ele,

o que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por *condições habilitadoras como* boa saúde, *Educação básica* e *incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas*³⁰. As disposições institucionais que proporcionam essas oportunidades são ainda influenciadas pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escola social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades (SEN, 2010, p. 18).

Como se pode ler, para o autor, as pessoas só podem realizar de modo positivo quando lhes são dadas oportunidades, que são *condições habilitadoras* para que possam alcançar o progresso. No caso deste trabalho, dentre aquelas listadas por Sen (2010), na citação anterior, cabe que destaquemos o acesso à “*Educação básica*” e o “*aperfeiçoamento de iniciativas*”. Ao deslocar esse entendimento para a FPLE, percebemos que nesse contexto de desenvolvimento constante, a FLPE aparece como uma dessas condições habilitadoras a que se refere o economista indiano e que promovem a liberdade dos sujeitos que têm acesso a ela. O entendimento é, pois, que a Educação em geral serve como uma condição para que o indivíduo tenha a oportunidade de ser livre e progredir. No nosso caso, aparece, então, a FLPE na mesma medida, como um caminho de libertação do sujeito e que o ajuda no seu processo de desenvolvimento.

A liberdade é, inclusive, apontada por Bauman (2001) como algo central da natureza da Pós-Modernidade. Para o autor, no período pós-moderno em que vivemos, os homens e as mulheres são inteira e verdadeiramente livres, pois, segundo ele, o indivíduo já ganhou toda a liberdade com que poderia sonhar e que seria razoável esperar. Para o autor, as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à *iniciativa individual* (neoliberalismo) o cuidado

²⁷ Destaques nossos.

²⁸ Destaques nossos.

²⁹ O livro se intitula “*O desenvolvimento como liberdade*”.

³⁰ Destaques nossos.

com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar (BAUMAN, 2001).

Ao trazer essa discussão uma vez mais para a FPLE, uma formação de docentes nessa perspectiva valorizaria, então, ainda mais a necessidade de desenvolver nos formandos a capacidade de ser livre para gerir sua conduta (falaremos da autonomia mais adiante). De tal modo que, uma concepção tanto modernista como pós-modernista de formação de professores (no escopo de uma concepção geral de formação e Educação como a discutida pelos autores), compreende o processo como aquele que deverá dar subsídios para o exercício da liberdade e, como debateremos mais adiante, da autonomia. A diferença entre essa liberdade em um e outro sistema será que na Pós-Modernidade o ideário coletivo de evolução se diluirá e se concentrará no indivíduo que será o centro de tudo. Tal como aponta Lipovetsky (2009), o individualismo será outro signo da pós-modernidade e que define as relações fugidias que se estabelecem nessa ordem.

Portanto, é importante destacar que, tanto a liberdade como a autonomia se ligam, como se viu, a um tema igualmente central da Modernidade: o progresso. Neste ponto, essas considerações nos levam ao próximo tópico de discussão desse capítulo, o entendimento sobre “desenvolvimento”, que passaremos a discutir a seguir.

3.3.3 Os conceitos de desenvolvimento e autonomia na Modernidade e na Pós-Modernidade e a FPLE

Em um trabalho no qual defende o termo hipermodernidade, já como sendo um período posterior ao da Pós-Modernidade, Lipovetsky (2004), afirma que o momento denominado pós-moderno coincidiu com o movimento de emancipação dos indivíduos em face dos papéis sociais e das autoridades institucionais tradicionais. Para o autor, na Pós-Modernidade é indissociável o estabelecimento de normas sociais mais flexíveis, mais diversas, e a expansão da gama de *opções pessoais*. Disso, resultou um sentimento de *autonomia* e de abertura para as existências individuais. Para Lipovetsky (2004) a Pós-Modernidade é o *culto do eu e das felicidades privadas*. Por isso a liberdade, discutida anteriormente, é tão central na ideologia desse período. O sujeito deve ser livre para escolher o caminho a trilhar para sua felicidade, que é absolutamente individual.

Uma vez livre nas suas escolhas, amparado pelas oportunidades (saúde, Educação, formação), ele deverá ter a capacidade de, *sozinho*, seguir progredindo nesse mundo fugidio e diverso em que vive:

A rapidez das mudanças tecnológicas implica a variabilidade das decisões, *a adaptação cada vez mais rápida* ao mercado-rei, a aptidão para a maleabilidade e a *experimentação no risco*. *A gestão do futuro*³¹ entra na órbita do tempo breve, do estágio de urgência permanente (Lipovetsky, 2009, p. 316).

De vez que, o sujeito, nesse instante, assume características de um ser autônomo que deve gerir a liberdade, em busca da própria felicidade, do desenvolvimento, da melhoria de si e da sociedade.

É importante perceber que a liberdade não é algo inventado ou inaugural na Pós-Modernidade, ela é um valor moderno que, no período pós-moderno ganha força e centralidade. Além disso, a individualidade na Modernidade se difere pois o desejo do progresso individual incide, necessariamente, no coletivo. A preocupação com o coletivo, como se percebe pelas discussões dos autores citados, não é central na Pós-Modernidade. Ainda que a evolução individual cause mudanças no social, isso é uma consequência não idealizada como é no cerne do positivismo moderno com apontado em Comte (1848).

Cabe, neste ponto, lembrarmos novamente Sen (2010) que, em sua tese sobre o desenvolvimento como liberdade, afirma que

Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que *sejamos seres sociais mais completos*, pondo em prática nossas volições, *interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo* (SEN, 2010, p. 29).

Como se percebe, a atuação do sujeito na sociedade é algo pressuposto na organização moderna. O desenvolvimento dele individualmente repercute no meio social, uma vez que interage com ele e o modifica, segundo suas ações.

Ainda sobre isso, Bauman (2001), ao discutir a questão da liberdade, é taxativo ao afirmar que “Não só não há contradição entre dependência e libertação: não há outro caminho para buscar a libertação senão “submeter-se à sociedade” e seguir suas normas. A liberdade não pode ser ganha contra a sociedade” (p. 28). Uma vez mais, ao trazer as considerações dos autores sobre a questão do desenvolvimento e da autonomia para a FPLE, percebemos que a

³¹ Destaques nossos.

escola e a universidade responderão nesse modelo, a duas agências que devem preparar os sujeitos para responder a tais demandas. Ou seja, a formação promovida por essas instituições sociais deverá fazer com que os sujeitos estejam preparados para atuar na sociedade conforme se espera deles. No caso, de forma autônoma e com o intuito de promover o desenvolvimento dela.

É importante neste ponto, destacar, também e mais uma vez, que o ideário do progresso não foi inventado na Pós-Modernidade. Ainda no Iluminismo, quando se intencionava trazer à luz todos aqueles que se encontrassem nas trevas da ignorância, essa idealização foi perseguida. Com o positivismo do final do século XIX e início do século XX, o progresso adequou-se às propostas de uma ordem estabelecida de coisas e, tal como nos lembram Berman (2007), Bauman (2001) e Habermas (2015), supunham organizar tudo sob a égide da Modernidade, através de modelos que se propunham como padrões universais (o trabalho, a sociedade, a produção de bens, o consumo, a Educação, a arte, etc.). Com as críticas dos desenvolvimentistas nos anos 60 e 70, dado o esgotamento das fontes de energia, lembrada por Berman (2007), foi-se desenhando um modelo mais volátil e menos universal que redundou no pós-moderno, caracterizado pela volatilidade ou liquidez, exatamente por não se estabelecer em universalismos, mas sim na condição individual de cada sujeito e em sua busca por desenvolvimento, felicidade, autonomia, arte, beleza, moda, etc.

O resultado disso para nosso estudo, ou seja, de que modo esses ideários incidem sobre a FPLE, é fazer-nos ponderar que qualquer proposta de formação baseada nessas premissas, valorizará elementos como a liberdade individual, a autonomia e o desenvolvimento desses sujeitos.

Feitos esses apontamentos, passaremos para o próximo capítulo, da metodologia da investigação.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos dos aspectos que dizem respeito à abordagem dada ao objeto da investigação, a saber: Natureza da pesquisa; Contexto da pesquisa; Corpus da pesquisa; Procedimentos da pesquisa para análise dos dados; Descrição das categorias e etapas de análise.

4.1 Natureza da pesquisa

Nosso trabalho se insere na linha de investigação em Linguística Aplicada (doravante, LA), articulando-a, conforme seu propósito, com os Estudos Críticos do Discurso e a Teoria das Representações Sociais. Lembramos que essa combinação se faz necessária, dada a complexidade de composição do objeto a ser examinado, no caso, a ideologias e a RS presentes no discurso sobre a FPLE. Desse modo, é objetivo deste trabalho analisar ideologias e RS emergentes nos discursos em torno da FPLE, no contexto de universidades públicas federais do Nordeste do Brasil e do governo brasileiro, tendo como base, respectivamente, o disposto nos PP dos Cursos de Letras dessas instituições e nas Diretrizes Curriculares do Governo Federal.

Com relação à natureza da pesquisa, trata-se de uma investigação interpretativista, documental, de caráter analítico-discursivo, numa perspectiva imanentista na análise, pois considera a emersão e a evidência dos significados do que está posto no discurso analisados.

Dessa forma, a aproximação adotada em nosso trabalho justifica-se ao relacionar, como é próprio da LA, na perspectiva que adotamos, de forma multidisciplinar, áreas do conhecimento em busca da compreensão do que se pretendeu investigar, uma vez a complexidade de composição do objeto.

Neste sentido, Moita Lopes (1996) igualmente nos chama a atenção para o fato de que a natureza da investigação em LA é essencialmente aplicada. Para o autor, o linguista aplicado, em seu exame, deverá dar conta de responder indagações que digam respeito às competências e aos procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da intenção linguística. Ou seja, o uso da linguagem e a produção do discurso devem ser entendidos em seu contexto de produção, como práticas sociais, buscando-se compreender como se engendram na espessura social em que se inserem e se significam, tal como o pretendemos fazer nesta pesquisa, com relação à formação inicial de professores de espanhol.

Com relação à base interpretativista da investigação, conforme aponta Moita Lopes (1996), esse foco de investigação apresenta não só uma perscrutação diferente e reveladora de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa no seu sentido cartesiano, mas também avança em um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

Nesse sentido, realizamos uma análise hermenêutica do discurso, de acordo sua significação primeira da palavra, ou seja, “a técnica filosófica da interpretação de textos visando à compreensão” (SANTOS, 2012, p. 145), uma interpretação do que do discurso se revela, a partir dos elementos linguísticos que o compõem e dos aspectos socioculturais que também contribuem para sua composição.

4.2 Contexto e Corpus da Pesquisa

Nessa direção, nosso trabalho tomou como *corpus* de pesquisa os PP dos Cursos de Letras de Universidades Públicas Federais da Região Nordeste do Brasil, que oferecem a licenciatura em Língua Espanhola e as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil, publicadas pelo CNE e pela CES, através dos pareceres e resoluções a respeito dos Cursos de Letras que promovem cursos de formação de professores de Língua Espanhola no Brasil.

Os passos seguidos na análise, bem como as categorias utilizadas serão explicados nos próximos itens. Porém, antes de os apresentarmos, faremos uma descrição mais pormenorizada do contexto.

4.2.1 Contexto geral

Os Cursos de Letras no Brasil são, como todos os outros cursos superiores, regidos, inicialmente, por legislação na qual se prevê que sua oferta deve ser, prioritariamente, feita pelo Governo Federal, legando à esfera estadual a obrigatoriedade do Ensino Médio; e à municipal do Ensino Fundamental e Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que faz essa previsão, não veta, contudo, a disponibilização de outros níveis de ensino por qualquer âmbito da administração pública. Como lei básica, define os papéis de cada membro do poder executivo da República e lista as prioridades de atendimento de cada um deles. Tampouco veta a possibilidade das ofertas em

quaisquer níveis pela iniciativa privada, que, efetivamente, também realiza atividades educacionais em todos os graus de ensino.

Já no âmbito de atuação do MEC, encontramos diversos documentos que estabelecem parâmetros e regras para a formação, funcionamento e autorização dos Cursos de Letras no Brasil. Esses são compostos por, basicamente, quatro tipos: Orientações Curriculares, diretrizes de qualidade, resoluções e pareceres, sendo emitidos, pelo MEC, pelas secretarias a ele subordinadas ou pelo CNE e pela CES. As orientações Curriculares são orientações gerais sobre como devem ser compostos os PP, a distribuição de carga horária, os aspectos importantes que devem estar previstos nos projetos e tudo o mais voltado para a configuração geral dos cursos. As diretrizes de qualidade se voltam para as questões de avaliação dos cursos e definem os parâmetros a serem usados pelo MEC para que esse procedimento seja realizado. As resoluções e os pareceres se voltam para aspectos específicos e visam, as primeiras, regulamentar leis e as orientações gerais existentes e os últimos tem o objetivos de formarem juízo sobre consultas feitas por instituições de ensino, secretarias de educação e demais órgãos voltados à educação sobre questões específicas presentes na legislação e/ou de procedimentos de execução de ações diversas.

O fato de essas Diretrizes prescreverem o formato de apresentação dos projetos e da organização dos cursos significa que, se uma IES pretende oferecer um curso de Letras com Licenciatura em Língua Espanhola (ou em qualquer outra área), deverá elaborar uma proposta de criação de um curso e baseá-la nos moldes estabelecidos nestas publicações, disponíveis na página do MEC³².

Como órgão governamental, estabelecido na estrutura republicana como o mais alto na efetivação de ações educacionais do poder executivo, o MEC detém a autoridade legal para autorizar, avaliar e reconhecer os Cursos de Letras em todo o país e o faz, repetimos, levando em consideração os que documentos referidos fazem constar.

Consideramos, de acordo com as propostas sobre o controle do poder feitas por van Dijk (2008a), detalhadas nos capítulos anteriores desta tese, que indicam a ascendência de setores dominantes na sociedade sobre outros, que as ideias inseridas nas diretrizes elaboradas e validadas pelo MEC revestem-se de valor de instrumento coercitivo sobre as ações daquelas instituições que oferecem Cursos de Letras Espanhol e das pessoas que nelas atuam. De tal forma que, por exemplo, se um curso for avaliado, e não cumprir a série de critérios impostos

³² www.mec.br

por aquele órgão governamental, correrá o risco de ser fechado ou de não poder receber mais alunos em suas salas de aula.

Por essa razão, esses documentos entraram no escopo de análise desta investigação, conforme as razões expostas, que nos levam a entender que o exame dos elementos que os compõem nos permitiu depreender as ideologias e RS emergentes dos discursos sobre a FPLE neles presentes.

Uma vez evidenciadas essas vinculações, elas nos permitiram examinar, finalmente, a ideologia dominante no discurso que lhes servem de base para entendermos, por fim, de que maneira tanto RS como ideologias podem orientar ações formativas no âmbito do Governo Federal Brasileiro. Essa presunção se dá pela proposição teórica à qual nos filiamos neste trabalho, que considera que as ideologias orientam, por um lado³³, a construção do discurso; e as RS, de outro, as atividades práticas dos grupos que as partilham. De tal modo que, ambos os sistemas sociocognitivos orientam práticas, inclusive a discursiva. É importante lembrar, ainda, que a proposta de análise discursiva de van Dijk (2008a) sugere, igualmente, que esta se vincula de maneira decisiva às práticas sociais, por ser uma delas, e por orientar, significar e validar outras, como o racismo, o exercício do poder e a xenofobia, por exemplo.

4.2.2 Corpus da pesquisa

Temos explicado ao longo deste trabalho que examinaremos dois grupos de documentos: de um lado, as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e, de outro, os PP dos Cursos de Letras que oferecem licenciatura em Língua Espanhola, no âmbito das universidades públicas federais, na região Nordeste do Brasil.

Essa investigação, documental, implica examinar duas posições institucionais no sistema educacional brasileiro, sob dois pontos de vista: o do governo e o das universidades que promovem a formação de professores. Sem perder de vista que, embora esse discurso evidencie a posição do governo e das IES, não deixa de expor a posição dos grupos de professores que compõem as equipes dessas instituições e que redigem os documentos. Pretendeu-se, a partir dessa abordagem, verificar se eram aproximados, semelhantes ou díspares, tendo em vista as ideologias e as representações que emergem dos discursos

³³ Ver Figura 1: Esquema sumário de uma teoria interdisciplinar da ideologia, no capítulo de fundamentação teórica.

estudados. Uma vez que, embora pertençam à mesma estrutura governamental, no caso, a esfera federal, poderiam, pela natureza de sua constituição e atividade, apresentar divergências nos discursos institucionais, disponíveis nos documentos analisados, uma vez que as universidades podem, ao implementarem as formações, exercer a autonomia que lhes confere o estatuto de autarquias, divergindo do imposto pela União em alguns aspectos dessa atividade. Ou, por fim, concretizar, também através dos discursos (de suas ideologias e representações e das atividades práticas que orientam), um alinhamento nas ações de formação de professores.

4.2.3 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Espanhol

Conforme explicado, cabe ao MEC a regulação, autorização e avaliação dos Cursos de Letras no Brasil. Desse modo, as IES que oferecem a formação para professores de Língua Espanhola estão submetidas ao que o ministério indica em suas publicações oficiais como sendo o referencial de qualidade dessa formação, uma vez que as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola servem de base para a posterior avaliação, por parte de estruturas ligadas ao governo como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que estrutura e administra, por sua vez o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). O SINAES analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

No parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, encontramos estabelecidas Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para os Cursos de Letras no Brasil. Neste mesmo parecer, estabelece-se, em seu primeiro artigo, que “as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, integrantes do parecer deverão orientar a formulação do projeto

pedagógico do referido curso”. Logo em seguida, listam-se os itens obrigatórios que devem contar nestes projetos:

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 caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação (BRASIL, 2001).

Como se percebe, o formato dos PP, bem como os itens que o compõem, é estabelecido pelo parecer e determinados legalmente por parte do MEC, através do CNE e da CES, de como esses devem ser apresentados.

De tal modo que, se por um lado, o conjunto de documentos que forma as Diretrizes para os Cursos de Letras estabelece as normas gerais a serem seguidas pelas IES na elaboração e oferta das graduações, por outro, são os PP dos Cursos a materialização ou a efetivação da prática de formação dos sujeitos em cada instituição. De tal modo, que ambos aqui analisados nos forneceram subsídios para o que propusemos examinar na investigação. Por essa razão e tendo em vista a importância dos PP, e ainda pelos motivos já explicitados na introdução do trabalho, esta pesquisa incluiu a perscrutação: das Diretrizes para os Cursos de Letras e dos PP dos Cursos de Letras Espanhol, oferecidos por Universidades Públicas Federais da região Nordeste do Brasil.

Nos itens seguintes, explicaremos como foi constituída a amostra desses documentos, para efeitos do que foi realizado nesta tese e listaremos os documentos oficiais do governo que fizeram parte do exame.

4.2.4 Extensão e Definição da Amostra

Neste item, explicamos os critérios empregados para a definição do corpus analisado e, assim, esclarecemos: 1) os critérios da escolha das Universidades Públicas Federais que oferecem Cursos de Letras com licenciatura em Língua Espanhola, 2) dentre essas, os parâmetros de eleição das da região Nordeste do Brasil e, dentre esses cursos, 3) as razões de escolhermos aquelas universidades que oferecem os cursos de licenciatura somente em Língua Espanhola.

4.2.4.1 Universidades Públicas Federais

Conforme já adiantado, esta pesquisa incluiu em suas análises, o exame dos PP dos Cursos de Letras Espanhol das Universidades Públicas Federais da Região Nordeste do Brasil. Sobre o recorte no que diz respeito à região Nordeste, detalhamos as razões que nos levaram a fazê-lo no próximo item. Antes, todavia, explicamos neste item, os critérios que nos levaram a tomar a decisão com respeito a nos centrarmos em nossa apreciação, nas universidades públicas federais.

Tendo em vista o que discutimos anteriormente sobre o que a Lei nº 9.394 estabelece em termos de responsabilidades na esfera governamental, no que se refere aos níveis de ensino e aos entes federativos que os devem operacionalizar, compreende-se que a exigência presente na lei não é excludente, ou seja, pode haver oferta por qualquer esfera governamental dos outros níveis da educação dos quais não são obrigados pela referida legislação. Tanto, que há escolas estaduais que oferecem ensino fundamental, federais que ofertam parte do ensino básico e municipais o ensino médio. A regulamentação, no entanto, estabelece responsabilidades precípua, ou seja, primordiais. Fica a união, o Governo Federal, imbuída de promover de modo essencial a oferta do ensino superior no Brasil, além de dar apoio a estados e municípios no cumprimento de suas obrigações federativas.

Sendo assim, compreendemos que, por ser um dever primordial da União a formação em nível superior, um estudo que analisa a(s) ideologia(s) que emergem do discurso sobre a FPLE e que deseja estabelecer as ligações entre a documentação oficial e o padrão dessa formação nas IES, bem como identificar as RS que se organizam em torno desse fazer prático deverá voltar-se para as ações do Governo Federal. Portanto, por uma opção metodológica, de modo a estabelecer um critério de definição do corpus, optamos por estudar as Universidades Públicas Federais por responderem essas a aspectos fundamentais e precípuos da oferta do ensino superior no Brasil.

Cabe dizer, ainda, que consideramos que essa eleição implica para a pesquisa, também, uma unidade no que diz respeito ao ponto de emanção dessas atividades. Ao contemplar apenas as universidades federais, concentramos nossas investigações em torno das atividades de formação de um único agente governamental, no caso, a União. Essa opção, ponderamos, permitir-nos-á responder as perguntas levantadas pela pesquisa (sobretudo àquelas que pretendem estabelecer ligações entre as atividades formativas e os documentos, desde o ponto de vista de suas RS e ideologia(s)), além de ser capaz de satisfazermos o

principal objetivo de nosso trabalho, ou seja, analisar a(s) ideologia(s) e as RS do discurso sobre a FPLE, tendo em vista o disposto nos dois grupos de documentos examinados.

4.2.4.2 Universidades Públicas Federais do Nordeste do Brasil

Uma vez descritas as razões que nos levaram a centrar nossas investigações em torno das universidades federais, cabe, neste ponto, explicitar os motivos de mais um recorte feito por nós, para a determinação do corpus examinado, ou seja, porque escolhemos analisar dentre as universidades federais, aquelas localizadas no Nordeste do Brasil.

Recorreremos, inicialmente, ao que descreve o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a questão da organização regionalista proposta por aquele instituto e que determinou a divisão do país em macro regiões. Segundo o disposto no sítio oficial do IBGE, o caráter intrínseco da revisão da divisão regional do Brasil refere-se a um conjunto de determinações econômicas, sociais e políticas que dizem respeito à totalidade da organização do espaço nacional, referendado no caso brasileiro pela forma desigual como vem se processando o desenvolvimento das forças produtivas em suas interações como o quadro natural. Sobre isso, destacamos a citação a seguir:

Os estudos da Divisão Regional do IBGE tiveram início em 1941 sob a coordenação do Prof. Fábio Macedo Soares Guimarães. O objetivo principal de seu trabalho foi de sistematizar as várias "divisões regionais" que vinham sendo propostas, de forma que fosse organizada uma única Divisão Regional do Brasil para a divulgação das estatísticas brasileiras. Com o prosseguimento desses trabalhos, foi aprovada, em 31/01/42, através da Circular nº1 da Presidência da República, a primeira Divisão do Brasil em regiões, a saber: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. A Resolução 143 de 6 de julho de 1945, por sua vez, estabelece a Divisão do Brasil em Zonas Fisiográficas, baseadas em critérios econômicos do agrupamento de municípios. Estas Zonas Fisiográficas foram utilizadas até 1970 para a divulgação das estatísticas produzidas pelo IBGE e pelas Unidades da Federação. Já na década de 60, em decorrência das transformações ocorridas no espaço nacional, foram retomados os estudos para a revisão da Divisão Regional, a nível macro e das Zonas Fisiográficas. [...] Sem deixar de lado as partes constitutivas da referida totalidade, a Divisão Regional em macrorregiões a partir de uma perspectiva histórico-espacial enfatiza a divisão inter-regional da produção no País, a par da internacionalização do capital havida pós-60, buscando as raízes desse processo na forma como o estado ora tende a intervir, ora a se contrair, em face da evolução do processo de acumulação e de valorização do capital, que pode ser traduzido nos sucessivos e variados Planos de Governo. A Divisão Regional do Brasil em mesorregiões, partindo de determinações mais amplas a nível conjuntural, buscou identificar áreas individualizadas em cada uma das

Unidades Federadas, tomadas como universo de análise e definiu as mesorregiões com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial³⁴.

Conforme se observa a divisão do país em macro regiões significou um olhar criterioso frente a aspectos históricos, humanos, sociais e geográficos. Do ponto de vista de políticas públicas, o próprio IBGE assevera que essa divisão condiciona sua elaboração, além de subsidiar o sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias e basear planejamento das ações governamentais.

O destaque para esse esclarecimento do IBGE aqui trazido é para refletir que as ações do governo sejam quais forem, passaram pelo crivo desses parâmetros referenciais. A educação, e mais especificamente, a formação de professores, não está apartada dessa realidade. De tal modo que, as políticas governamentais de formação de professores de língua espanhola levadas a cabo em uma região como a Sul, por exemplo, fronteira com países hispano-falantes e em contato com outras línguas tais como o Guarani, não poderá ser igual àquela posta em prática na região nordeste que difere sobremaneira em sua organização geográfica, econômica e social. Ainda que haja objetivos macros e eixos centrais nessas políticas, haverá sempre o elemento regional interferindo na configuração dos cursos que se propõem em cada região.

Por uma razão metodológica, portanto, para que não tenhamos que nos estender na descrição de variantes que interferem nas condições de produção do discurso presente nos documentos, mais especificamente nos PP analisados, tais como os já mencionados (posição geográfica, situação econômica, formação histórica, etc.), e, por consequência, na metodologia de sua análise, realizamos o corte que fez-nos centrar nesta pesquisa nas universidades federais da região Nordeste do Brasil que, inseridas na mesma zona geográfica, estarão, desde o ponto de vista justificado no item anterior, ou seja, na condução das políticas do Governo Federal, orientadas pelos mesmos princípios norteadores.

³⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1>, acesso em 07 mai.2015.

4.2.4.3 Cursos de Letras Espanhol com Habilitação Simples

Feitos os recortes anteriormente descritos, foi realizado por nós um levantamento dos cursos oferecidos pela esfera federal, na região Nordeste, através das universidades públicas brasileiras, com habilitação em Língua Espanhola. Anexamos ao final do trabalho, o levantamento realizado detalhadamente. Cabe, neste ponto, dizer que foram levantados junto ao MEC, no sistema E-MEC, no em sua página da internet³⁵, no qual constam os cursos em todo o Brasil autorizados pelo órgão, dados que depois foram confirmados em cada um dos sítios das universidades, um total de quarenta e oito cursos. Desses, 19 de habilitação dupla, ou seja, nos quais os alunos, ao se formarem, saem habilitados nas Línguas Portuguesa e Espanhola e em suas respectivas literaturas e 29 de habilitação simples, apenas em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas.

Neste ponto, propomos um novo recorte no universo de dados disponíveis, para a realização da pesquisa: considerar dentre os 48 cursos, apenas os que oferecem a habilitação simples em Língua Espanhola. Este novo recorte se baseia em dois critérios: 1) a natureza da pesquisa e 2) os objetivos estabelecidos.

Conforme exposto até este ponto, nossa investigação propôs uma interface entre os ECD e a LA, numa articulação com a TRS. Essa combinação nos orienta por um caminho metodológico consonante a essa base teórica, de modo a que se garanta a firmeza científica da investigação. Em outras palavras, a metodologia utilizada para a escolha e análise do objeto escolhido para estudo deve seguir com rigor o norte teórico adotado, de modo que não nos percamos no caminho.

Tal como definida, trata-se uma análise crítica do discurso institucional, documental, de natureza qualitativa e de cunho interpretativista.

Dessa forma, ao levarmos em consideração os cursos com habilitação simples em Língua Espanhola, estabelecemos como critério apreciar aquelas licenciaturas voltadas somente para esta língua, em sua integralidade, de modo exclusivo, sem ter que dividir a tarefa de também formar professores de Língua Portuguesa.

Como nosso foco será a análise documental, os PP de IES que oferecem a habilitação dupla serão construídos inevitavelmente de modo diferente daqueles dos cursos de habilitação simples, sobretudo do ponto de vista examinado, ou seja, o discursivo.

³⁵ <http://emec.mec.gov.br/>

Considerando os elementos obrigatórios descritos no parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, anteriormente citado, teremos modificações em todos os itens que compõem os PP: o perfil dos formandos, as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; a estruturação do curso e as formas de avaliação.

Compreendemos, assim, que há uma diferença entre se propor a formação de um professor habilitado a dar aula na Língua Portuguesa, e na Língua Espanhola e a formação de um professor apenas na Língua Espanhola. Esse aspecto por si só define uma diferença que afeta o alcance dos objetivos traçados e modifica a análise dos dados, sobretudo em uma pesquisa desta natureza, ou seja, qualitativa.

Essa ponderação nos leva ao segundo critério estabelecido para o recorte: os objetivos. Ao analisarmos a dimensão ideológica do discurso presente nos documentos e nos PP, definimos que visamos uma análise linguística que nos revele os aspectos ideológicos do discurso.

Um curso que oferece uma licenciatura de professores apenas de Língua Espanhola é diferente daquele que inclui também a Língua Portuguesa.

Começamos pela carga horária atualmente proposta pelo MEC para ambos os cursos. No caso das licenciaturas simples, a carga horária definida pela Resolução nº 02 CNE/2015, define 3.200 (três mil e duzentas horas) mínimas para o curso. Se a licenciatura for dupla, deverá adicionar mais 800 (oitocentas) horas ao programa. Isso porque o aluno sai duplamente habilitado para dar aula em ambas línguas e suas respectivas literaturas. Ao aumentar a carga horária, indica-se que há mais conteúdo a ser estudado.

Outro ponto é que haverá, com relação aos conteúdos, áreas que fazem parte de um núcleo comum de formação e outras que se diferem. Um exemplo é a Didática. Em um curso de habilitação simples os alunos deverão estudar a geral e da língua estrangeira. Já na dupla, haverão de contemplar também a de Língua Materna, além de contrasta-las. Isso vai acontecer com fonética e fonologia, teoria da literatura, teorias de ensino de línguas materna e estrangeira, estágios.

No caso da licenciatura somente em Língua Materna, fica ainda mais evidente a diferença. Um curso no qual se formam professores de português com suas respectivas literaturas, por exemplo, diferirá em muitos aspectos de um apenas de Língua Espanhola.

É preciso deixar claro, contudo, que a separação aqui proposta não se dá porque sejam os dois tipos de formação opostos ou inconciliáveis, uma vez que há cursos de licenciatura dupla, mas tão somente porque se distinguem. Essa assunção aqui feita não é aleatória, mas baseada além do que se discutiu nos parágrafos anteriores, também na prática de ensino que nos indica que os propósitos comunicativos e de uso de uma língua materna e de uma língua estrangeira, são diversos (embora haja coincidências e interseções) e nas definições científicas da LA sobre ambas. Desse modo, ponderamos que a formação de professores deverá ser, igualmente, diversa.

Aqui, cabe, portanto, que expliquemos esses dois conceitos, o último deles amplamente empregado em nosso estudo. Spinassé (2006) nos apresenta sua definição de Língua Materna (doravante, LM):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (p. 5).

Assim, entende-se a LM como a primeira ou as primeiras línguas aprendidas pela criança, e usada(s) em sua comunidade falante. Cabe destacar, contudo, que essa concepção pode ser rebatida por aqueles que entendem como Língua dois (doravante L2) essa segunda língua em uso, adquirida após a materna. Consideramos, no entanto, a definição de Spinassé (2006) válida, no sentido que a L2 será aquela adquirida pelo falante quando ele muda de comunidade de interação e é obrigado a usa-la no dia-a-dia, na interação e dentro de um processo de socialização. A língua materna, embora sendo no plural, conforme o delineado pela autora, tem sua aquisição concomitante ou paralela, no caso do bilinguismo, cumprindo o mesmo fim comunicacional.

Já o conceito de Língua Estrangeira (doravante, LE), recorrendo à mesma fonte, diferencia-se do da L2, pois o aprendizado dessa baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da L2 na cultura do falante. A principal diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação na comunidade em que o usuário vive, mas, em certas situações de interação, e, a partir disso, não é fundamental para a integração social dentro da

comunidade em que o sujeito está inserido, seu uso é esporádico, não perene, enquanto a LM desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006)³⁶.

Se, por um lado, a LM é aprendida desde a infância e usada em comunidade para a comunicação e até a sobrevivência do usuário, para que esteja integrado ao meio onde vive; por outro, a LE é aprendida muitas vezes num contexto simulado, e é usada em situações diferentes, ainda que também comunicativas e muitas vezes de sobrevivência e integração do sujeito em atividades sociais, mas tanto em intensidade como em situações de uso diversas. De tal modo que, o ensino de LM e de LE são distintos em diversos aspectos: objetivos, enfoques, metodologias, materiais, etc.

Cabe destacar que haverá pontos em comum na formação de professores de LM e LE. Por exemplo, os aspectos transversais de formação de docentes tais como conhecimentos gerais de educação, conhecimentos dos sistemas educacionais, teorias gerais da área da Linguística e da Linguística Aplicada; princípios de Psicologia da Aprendizagem.

Se pensarmos, porém, em questões como: os princípios de aquisição; as teorias de ensino e aprendizagem; as abordagens e metodologia de ensino e aprendizagem; os parâmetros de elaboração e avaliação de material didático; a produção cultural e linguística; as manifestações de variedades das línguas; os processos e estratégias discursivas e pragmáticas de e para a composição de significados de textos/discursos circulantes; entre outros aspectos que diferem entre LM e LE, perceberemos que a formação de professores de cada uma inclui a discussão de aspectos diversos e que uma licenciatura que forma professores de uma e de outra língua ou de ambas é diferente.

Foi, portanto, por compreender que existe essa diferença que influencia no modo de configurar e pensar um curso, que baseamos a decisão de realizar o corte no corpus aqui explicado.

Neste trabalho, portanto, e neste ponto do recorte que estamos sugerindo, propusemos considerar exclusivamente a formação dedicada à Língua Espanhola.

Finalmente, levando em consideração o levantamento feito e os critérios de recorte descritos anteriormente, procedemos ao exame de nove projetos pedagógicos, oferecidos no ano de 2015, pelas seguintes universidades federais, da região Nordeste do Brasil, dispostas em ordem alfabética:

³⁶Do original: “Im Gegensatz zur Fremdsprache ist eine Zweitsprache unmittelbar kommunikativ relevant und spielt bei der Erlangung, ufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Sprecher eine Rolle”.

1. Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
2. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
3. Universidade Federal do Ceará (UFC)
4. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
5. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
6. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
7. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
8. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
9. Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Ainda sobre os PP, cabe destacar que, em uma análise prévia empreendida por nós, identificamos a heterogeneidade no que foi encontrado. Embora existam os aspectos citados anteriormente, definidos pelo MEC e que devem constar nos PP, muito optam por nomenclaturas diferentes para a definição de suas partes. Da mesma forma, a disponibilização dos PP dos cursos nas páginas institucionais das IES é diversa. Quando discutirmos os dados e as análises nos próximos capítulos, isso será objeto, igualmente, de algumas considerações de nossa parte, uma vez que essa discrepância nos permite chegar a algumas inferências. O fato é que encontramos desde as resoluções dos conselhos superiores das universidades, até resumos e recortes dos PP. De tal modo que, não há uniformidade ou padronização na apresentação dos PP por parte das IES.

Durante esta análise preliminar, observamos, ainda, que a maioria oferece uma seção de justificativa, quando alguns não a apresentam. O histórico dos cursos também é uma parte bastante comum, mas não unânime. Em alguns sítios de universidades são disponibilizados apenas as resoluções oficiais dos conselhos universitários, conforme já explicitado, com a descrição mais sumarizada dos cursos. Desse modo, entramos em contato com todas as IES que não disponibilizavam os PP completos ou que apresentavam suas versões resumidas. Nesse levantamento, houve resposta de algumas e de outras não.

Portanto, mesmo havendo uma definição por parte do MEC sobre as informações indispensáveis para a formatação dos projetos, algumas IES não disponibilizam os dados totais, além de haver certa resistência na sua divulgação, quando contatadas.

A única informação disponível nos sítios e projetos nas suas mais diversas versões é o perfil do formando. Desse modo, há uma dificuldade de estabelecer uma padronização dos

elementos a serem analisados dos PP, pois são, conforme explicamos, construídos de forma diferente.

Dada a necessidade de uma definição de quais partes dos textos consideráramos para a análise do discurso, utilizamos a proposta do MEC, exposta no parecer anteriormente citado, no qual estabelecem quais são os elementos que devem compor os PP dos cursos. Assim, os elementos analisados foram, quando disponíveis, a saber:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Destes, porém, não levamos em consideração o item ‘d’, que trata dos aspectos físicos e estruturais dos cursos, ou seja, de suas instalações físicas, recursos materiais, corpo docente, etc., uma vez que a descrição desse item é uma descrição dos aspectos físicos e estrutura dos cursos e, desse modo, não se volta para aspectos ideológicos do discurso, que é o nosso interesse neste trabalho.

Com relação ao item ‘e’, é necessário que se esclareça que não nos aprofundamos nos aspectos da avaliação em si, por se tratar de objeto diverso do que aqui propusemos estudar. As questões em torno da avaliação são uma área bastante profícua na Educação e, mais recentemente, na Linguística³⁷. Desse modo, a análise dos elementos dos PP voltados a esse item será feita do ponto de vista que aqui se propõe: da revelação da ideologia em torno da FPLE, a partir da identificação das RS emergentes dos discursos presentes nos documentos analisados, bem como do que se evidencia nos temas desse discurso.

³⁷ Sobre isso recomendamos a leitura de Nascimento (2012), tese de doutorado em Linguística orientada também pela professora Lívia Batista e já citada anteriormente por nós.

Cabe então dizer que, como os PP levantados não apresentam homogeneidade em seus formatos, analisaremos o disposto nos documentos, separando esses dados, conforme os itens elencados. Caso, portanto, o PP não apresente a descrição do item a ou b, mas apresente a parte c, faremos a análise dos dados que estejam disponíveis no documento.

O objetivo principal de nossa investigação foi analisar as ideologias e as RS emergentes do discurso institucional sobre a FPLE, tendo em vista o disposto nas Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola e nos PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais, do Nordeste do Brasil.

Por fim, é necessário, também, explicar que, além dos aspectos mencionados sobre a heterogeneidade de composição dos PP, nem todos os PP dos cursos estavam disponíveis nos sites das respectivas instituições de ensino. Dos nove projetos analisados, cinco não constam nos sítios eletrônicos das universidades. Assim, foi necessário entrar em contato com professores dessas IES que nos deram autorização para que usássemos as informações neles contidas para a realização desta pesquisa.

Por conta disso, embora os documentos sejam públicos, optamos, por uma questão ética, preservar as IES e os profissionais que nelas atuam e substituímos, no momento das análises, os nomes das universidades por Universidade 1, 2, 3, 4 e assim por diante. A decisão leva em consideração a proteção de e o respeito às pessoas, pois, ainda que, insistimos, essa pesquisa seja de caráter documental, os projetos aqui analisados representam não apenas as posições institucionais das universidades, como de algum modo dos professores que nelas atuam ou que colaboraram com a composição dos projetos.

4.2.4.4 Definição da Amostra dos Documentos Oficiais do Governo

As Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola são formadas por pareceres e resoluções e, sendo assim, consideraremos todos os documentos referentes aos Cursos de Letras disponíveis no já citado sítio eletrônico do MEC, os quais listamos a seguir:

- ✓ 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/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001 Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 03 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/CES nº 18, de 13 de março de 2002 Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.
- ✓ 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.
- ✓ 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 5/2009, aprovado em 05 de maio de 2009 Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.
- ✓ 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.
- ✓ Parecer CNE/CES nº 48/2013, aprovado em 20 de fevereiro de 2013 - Consulta sobre equivalência dos diplomas apresentados pela Servidora Sirlene Aparecida Aarão com o solicitado em edital de Concurso Público.
- ✓ Resolução, nº 02 - CNE/CES, aprovada em 02 de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O estabelecimento do corpus bem como sua especificação, permite-nos avançar, neste ponto, para a definição dos aspectos desses documentos que serão analisados, levando em consideração o que objetivamos investigar em nossa pesquisa. Faremos essa descrição no próximo item.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

Vimos até este ponto de nossa proposta de pesquisa, explicando desde o percurso inicial das inquietações que nos moveram, passando pela definição do objeto do estudo, para, a esta altura, descrevermos de que modo responderemos as perguntas levantadas, de forma a satisfazer os objetivos estabelecidos. Do conjunto de universidades cujos cursos serão considerados, procedemos a novo recorte, tendo em vista a natureza da licenciatura do curso oferecido. Para podermos avançar na descrição das categorias de análise, utilizadas, deveremos esclarecer quais foram as etapas empreendidas e, nesse exercício, expor quais aspectos ou partes dos PP e nas Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola foram levados em consideração, para efeitos desse exame e o porquê de sua escolha. É o que fazemos nos itens seguintes, divididos da seguinte forma: 1) Etapas da análise e 2) definição das RS sobre formação de professores de Língua Espanhola e 3) triangulação dos dados obtidos nas etapas anteriores para o exame sobre a aproximação ou discrepância entre as RS e as ideologias dos dois grupos de documentos.

4.3.1 Etapas de Análise

Os dois conjuntos de documentos foram examinados separadamente e os dados cruzados para a análise de cada um deles em três etapas fundamentais:

1) a identificação e análise dos temas emergentes nos discursos presentes nos documentos.

Uma vez determinados os temas:

2) a identificação e a análise: a) das representações sobre FPLE e b) das ideologias que emergem dos discursos presentes nos documentos.

3) triangulação dos dados obtidos nas etapas anteriores para o exame sobre a aproximação ou discrepância entre as RS e as ideologias dos dois grupos de documentos.

Conforme esse desenho, nossa pesquisa é a “viagem” que se inicia pelos os temas emergentes no discurso sobre FPLE presentes nos documentos, , passaporte para a etapa seguinte do percurso, no caso, a definição das RS sobre essa formação, para, por fim, findarmos o roteiro ao chegar à base de tudo: as ideologias que formaram os discursos.

4.3.2 Etapa 01: Definição e análise dos temas emergentes nos discursos presentes nos documentos.

Conforme exposto no capítulo de contextualização teórica, estamos levando em consideração o conceito, apresentado por van Dijk (2003), segundo o qual, as ideologias são as crenças fundamentais de um grupo e de seus membros e são sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social. Para esse, a ideologia é concebida como forma de cognição social, que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, entre eles, as RS, ou seja, está nas suas bases, orientando-as. Na parte superior desse esquema está o discurso, materialização, manifestação dessas ideologias e também das RS (lembramos o que diz Harré, 2001). Ali, o vocabulário, o léxico, será o vetor de transporte das RS. Do discurso, emergirão, ainda, os temas e, por fim, estarão evidentes as mesmas ideologias que lhe serviram de base.

Para isso, recorreremos à categoria de análise apresentada por van Dijk (2003), denominada “temas”, que fazem parte de um conjunto maior de análise, pretendida pelo autor, denominado “significado”, cuja intenção é entender, como o próprio nome indica, o(s) significado(s) dos discursos. Segundo suas ideias, o significado do discurso não se limita ao das palavras e das frases; o discurso também conta com sentidos mais globais, *os temas*. Estes representam a informação mais importante de um discurso e explicam do que se esse trata em geral.

Nesse sentido, van Dijk (2003) propõe em seu modelo de análise, níveis de exame das estruturas dos discursos de forma a evidenciar em todos eles, os ‘rastros’, as ‘marcas’ das ideologias que fundamentam esses discursos. Os níveis apresentados por ele vão desde o semântico das proposições e seguem até o interacional-argumentativo/ retórico. Van Dijk (2003) também apresenta categorias de análise para os elementos formais da língua, como o sintático e o morfológico. Apesar de indicar que esses componentes podem ser menos afetados que os semânticos, do ponto de vista de arranjos possíveis por parte do falante, pois dependem mais, sobretudo, das possibilidades que a língua dá ao usuário e, assim, limitando-lhe de alguma forma os movimentos, van Dijk (*Ibid.*) deixa claro que é possível detectar nesses níveis *as marcas das ideologias*. Para isso, ela terá que se articular com os níveis semântico e interacional, para que se aproxime mais do seu significado ideológico. Ou seja, ainda que atribua certa autonomia à língua como sistema de representações e admitindo um princípio de significado dela, o autor atrela essa significação ao uso, ao significado global, à

interação. De acordo com esse entendimento, os temas serão sempre gerais e abstratos e podem ser expressos por uma só palavra.

Cabe concluir, pois, que a análise dos temas encontrados no *corpus* foi aplicada, para que fosse possível a revelação, a partir da macro-coerência proposta por van Dijk (2003), dos elementos que conduziram para as etapas posteriores, ou seja, a definição das RS e das ideologias que emergem a partir da identificação desses temas. Essa coerência global, conforme a teoria seguida, possibilita ao analista crítico verificar as filiações ideológicas do produtor do discurso, de maneira a revelar a sua representação do objeto estudado.

Assim, os elementos linguísticos que emergem dos discursos e nos relevaram os temas presentes nos discursos produzidos nos PP dos cursos, bem como nos documentos oficiais examinados foram investigados de modo a expor, por um lado, as RS e, por outro, as ideologias subjacentes, de acordo com o até aqui descrito.

4.3.3 Etapa 02: Definição das RS e Ideologias sobre FPLE

Conforme os objetivos traçados de identificar, a(s) RS e as ideologia(s) presentes no discurso sobre a FPLE que emerge(m) das Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil para as Licenciaturas em Língua Espanhola e dos PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do Nordeste do Brasil, tendo em vista seus elementos temáticos, descrevemos como procedemos à identificação dessa ou dessas representações e ideologias.

Para isso, lembramos, primeiramente, o proposto por Harré (2001), a respeito da vetorização lexical das RS, ou seja, de que o léxico é o vetor, o elemento de materialização e de manifestação das RS. E para a definição da(s) RS, recorremos ao que propõe Spink (2004) e descrito a seguir.

Tal como exposto na fundamentação teórica, podemos afirmar que as RS são formas de conhecimento, que orientam práticas, como as discursivas. Além disso, é lícito dizer que são estruturas compostas por elementos cognitivo-afetivos e, por isso, podem ser estudadas levando-se em consideração ambos os aspectos de sua constituição.

É importante lembrarmos, ainda, que as RS somente existem quando compartilhadas por um grupo e que, assim sendo, são parte da criação e da transformação da realidade social. Conforme o discutido na fundamentação teórica, elas são produto de uma ressignificação constante do mundo, por parte do indivíduo, nos processos descritos também na

fundamentação, responsáveis pela ancoragem e objetivação e que se dão, em sua maioria, através das práticas discursivas.

Dessa forma, tanto os documentos do governo como os textos dos PP foram escritos por equipes de professores e, portanto, pertencem a um grupo de indivíduos. Assim, o fato de emergirem de discursos presentes em documentos não fazem das RS que neles se identificam menos compartilhadas por sujeitos pertencentes a um grupo social. Além disso, o papel que os conjuntos de documentos analisados desempenham na definição de práticas reais, ou seja, de tomadas de atitudes reais e de orientações de práticas, justifica igualmente considerarmos as RS que emergem deles.

Para Spink (2004), a geração de dados em pesquisa de natureza interpretativista como a nossa, exige longos levantamentos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os documentos como advindos de sujeitos sociais. Portanto, a caracterização do contexto histórico e social da oferta dos cursos e da produção dos textos oficiais, deverá ser realizada quando da análise dos dados.

Por fim, Spink (2004, p. 130) apresenta as etapas para a aplicação das técnicas de análise, transcritas a seguir:

1. Transcrição do texto;
2. Leitura flutuante do material, deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos afetivos emergjam.
3. Retorno aos objetivos da pesquisa e, especialmente, com o fim de definir claramente o objeto da representação.

Durante a segunda etapa, a autora chama a atenção para o cuidado que o pesquisador deverá ter para detectar possíveis variações ou versões contraditórias que podem emergir do discurso e que podem indicar a forma como esse se orienta. Os aspectos retóricos também deverão ser observados, podendo fazer parte da construção da argumentação contra ou a favor do entendimento construído sobre o objeto.

Por se tratar de uma representação complexa, a que escolhemos para estudar, no caso, sobre a FPLE, o caminho indicado por Spink (2004), na terceira etapa, é aquele que busca mapear o discurso, a partir dos temas emergentes definidos na etapa anterior e guiados pelos objetivos do pesquisador. Esses temas constituirão, segundo ela, as dimensões nas quais se organizam as ideias.

Logo, uma vez apontadas as RS, procedemos à identificação das ideologias. Neste ponto, cabe recordar que, conforme define van Dijk (2003), o discurso dispõe de formas de por e retirar a ênfase dos significados e como dispõem de uma base ideológica, podemos analisar a expressão da ideologia nos diferentes níveis do discurso. No nosso caso, o nível é do significado deste discurso e, mais especificamente, com a definição dos temas expostos anteriormente e que nos darão os elementos para a identificação da ideologia que serve de base para o discurso sobre FPLE.

Essa etapa responderá às perguntas A e B formuladas no início do trabalho, ainda na introdução, bem como fornecerá subsídios para a resposta da pergunta principal.

4.3.4 Etapa 03: Triangulação e Discussão dos dados

Terminadas as duas etapas descritas anteriormente, ou seja, depois de definir os temas, que nos levaram à evidenciação das RS e das ideologias presentes nos discursos dos dois conjuntos de documentos estudados, passamos a triangular essas informações, de modo a compará-las.

Isso significa, por um lado, analisar se as RS dos dois conjuntos de documentos coincidem e, logo, por outro, proceder à mesma análise com relação às ideologias. Feita as comparações, definimos se há, portanto, congruências ou discrepâncias entre o material ideológico e nas RS presentes nos dois conjuntos de documentos, para, então, respondermos ao objetivo que visa desvelar se as ações de FPLE propostas pelo Governo Federal, através das diretrizes dos Cursos de Letras são semelhantes ou díspares daquelas propostas pelas IES federais do Nordeste do Brasil, de modo a responder, neste ponto, às questões C, D e E, formuladas na introdução.

Por sua vez, essas constatações nos forneceram, finalmente, os subsídios para responder a questão principal proposta ao início do trabalho: Qual/quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da formação de professores de Língua Espanhola no Brasil, tendo em vista Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do país?

Logo, uma vez satisfeitas as perguntas formuladas, discutimos os resultados, de modo a oferecer a seguir com a problematização em torno deles e com o fim de apresentar uma reflexão a seu respeito, como consequência da investigação realizada e que avance para além das respostas às perguntas levantadas.

Assim, dedicamos o capítulo cinco para a análise do corpus, conforme descrito neste capítulo, para, no capítulo seis, formularmos algumas considerações em torno dos exames empreendidos, a modo de conclusão.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados. O trabalho segue o disposto na metodologia e, por essa razão, toma os seguintes passos:

1ª Etapa da análise: Sintetizamos em quadros os excertos dos textos analisados, dos PP dos Cursos. Nestes quadros, determinamos, baseados nas propostas de van Dijk (2003), os temas recorrentes nos documentos examinados. A ordem destes quadros segue a dos itens dos PP: a) o perfil dos formandos; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas e d) as formas de avaliação.

2ª Etapa de análise: Ao final de cada quadro, sintetizamos os temas identificados.

3ª Etapa de análise: Com base nos elementos colhidos e baseados nas propostas de Spink (2004), analisamos como se organiza a RS sobre FPLE, tendo em vista o significado do discurso (VAN DIJK, 2003), evidenciado pelos temas emergentes nas duas primeiras etapas do exame. Usamos, uma vez mais, o recurso de um quadro para elencar os temas recorrentes em todos os itens dos PP, para identificar quais são os mais evocados, para, então entendermos como se evidencia a RS.

Finda a análise crítica do discurso presente nos textos dos PP, procedemos às mesmas etapas, dessa vez, com o exame dos textos do CNE e da CES.

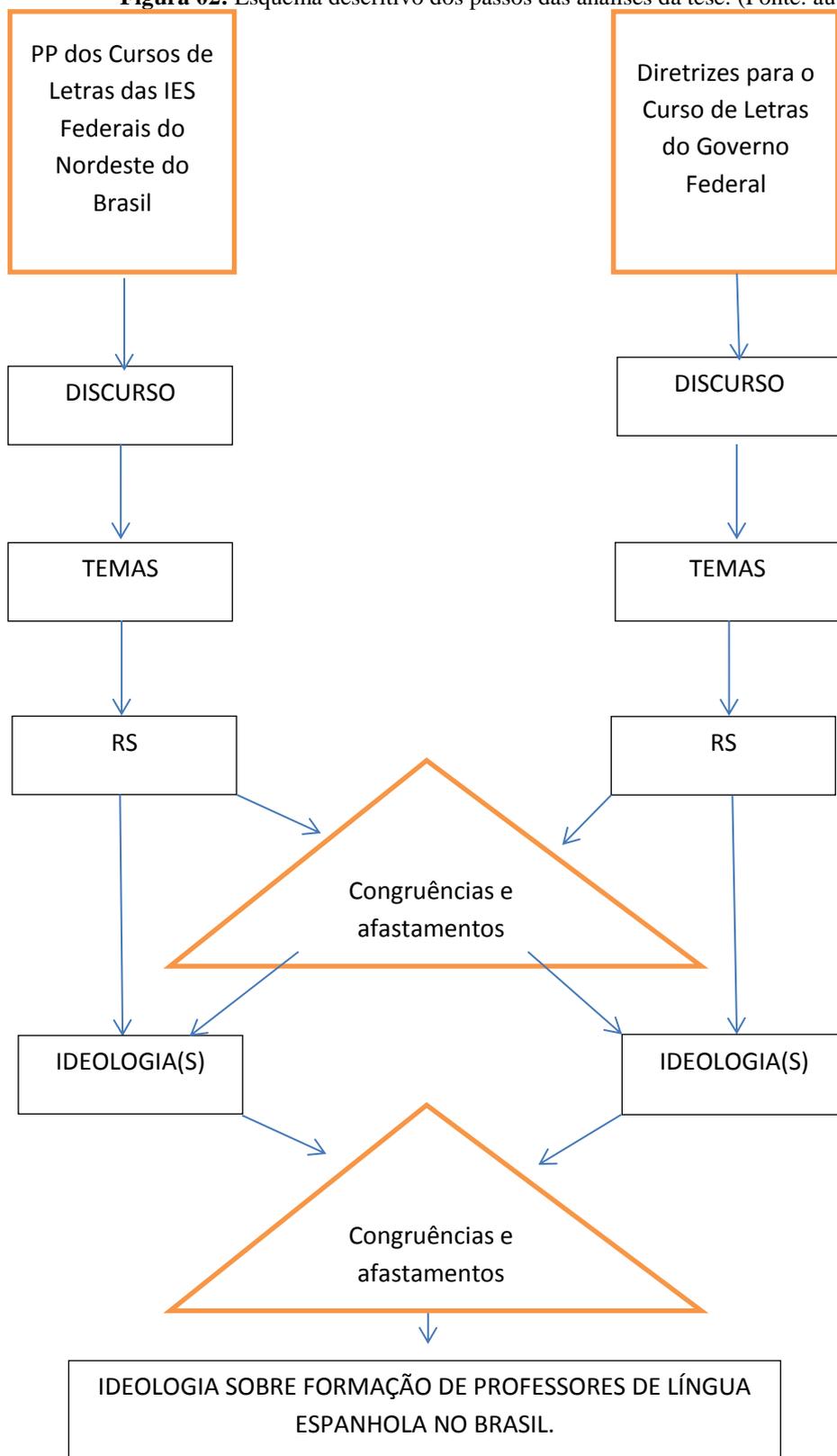
Essas seis primeiras etapas atendem aos objetivos voltados para a identificação das RS dos dois grupos de documentos e para o exame das congruências e/ou afastamentos entre elas. Outrossim, esses passos abrem o caminho para a determinação da dimensão ideológica do discurso que estamos perscrutando.

Uma vez discutidos os temas e as RS e feitas as considerações em torno de como eles se evidenciam no discurso dos dois grupos dos documentos, nos seguintes passos discutimos a(s) ideologia(s) que emerge(m) dos textos, de modo a cumprir com os objetivos desta investigação que se voltam para o seu desvelo.

Identificadas as ideologias presentes nos dois conjuntos de documentos, triangulamos, finalmente, os dados, para definir se as ideologias dos dois grupos são coincidentes ou não, de modo a atender o objetivo proposto de comparar os resultados e determinar quais é/são a(s) ideologia(s) que subjazem ao discurso sobre FPLE no Brasil.

No esquema a seguir, desenhamos os passos das análises para que sejam mais bem visualizados:

Figura 02: Esquema descritivo dos passos das análises da tese. (Fonte: autor).



Para que a leitura fique facilitada, ao final do trabalho, anexamos os textos completos, distribuídos em quadros que trazem sua íntegra.

5.1 Temas emergentes dos PP dos Cursos de Letras das Universidades Federais do Nordeste do Brasil

Conforme anunciado na introdução deste capítulo, as análises foram distribuídas na ordem dos elementos componentes dos PP previstos no parecer do CNE que determina quais as partes que devem compor os projetos.

O primeiro dos quadros, apresentado a seguir, contém os excertos dos textos sobre os perfis dos formandos dos PP, os temas deles emergentes e, logo em seguida, os comentários a respeito do exposto.

a) O perfil dos formandos

Quadro 02: Excertos do tem “a” dos PP dos Cursos.

IES	Texto	Temas
Univ. 1	<p>“em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área”</p> <p>“teórica e prática”</p> <p>“operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão”</p> <p>“processo contínuo de construção do conhecimento”</p> <p>“autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador”</p> <p>“domínio dos diferentes usos da língua e suas gramáticas”</p> <p>“capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua em estudo”</p> <p>“teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura”</p> <p>“capacidade de formar leitores e produtores proficientes”</p> <p>“capacidade de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional - assimilação crítica de novas tecnologias e conceitos científicos.”</p>	<p>1. Autonomia;</p> <p>2. Formação para prática social (no caso, a prática como docente)</p> <p>3. Conhecimento do idioma.</p>
Univ. 2	<p>“demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador”</p>	<p>1. conhecimento do idioma;</p> <p>2. formação para a prática profissional</p>

	<p>“domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem”</p> <p>“capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta”</p> <p>“domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira”</p> <p>“capacidade de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua”</p> <p>“capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura”</p> <p>“domínio ativo e crítico”</p> <p>“domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais”</p> <p>“domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura”</p> <p>“capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor”</p> <p>“capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento”</p> <p>“atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias”</p> <p>“capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.”</p>	<p>docente;</p> <p>3. desenvolvimento da autonomia.</p>
<p>Univ. 3</p>	<p>“Os novos profissionais”</p> <p>“os fenômenos da linguagem humana ou mesmo de uma língua específica”</p> <p>“posicionamento científico-ideológico”</p> <p>“formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania.”</p> <p>“possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura estrangeira, de</p>	<p>1. Formação para prática profissional</p> <p>2. Conhecimento do idioma</p>

	<p>forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística em espanhol de excelência”</p> <p>“senso ético e estético”</p> <p>“um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola</p>	
Univ. 4	<p>“um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência na sua área de formação.”</p> <p>“uso adequado da leitura”</p> <p>“conforme as situações sociais de uso da linguagem”</p> <p>“textos linguisticamente adequados à situação de produção.”</p> <p>“domínio teórico e descritivo da língua espanhola, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva”</p> <p>“reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino”</p> <p>“variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais”</p> <p>“conhecimento e análise das obras literárias representativas da língua espanhola”</p> <p>“contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.”</p> <p>“uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais”</p> <p>“condução de sua formação pré-serviço, tendo em vista a sua formação continuada”</p> <p>“avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática”</p> <p>“construção de sua identidade social e profissional, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores;</p> <p>a. contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados;</p> <p>b. atuação, segundo princípios éticos, no desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais.</p>	<p>1. Conhecimento do idioma</p> <p>2. formação para a prática profissional.</p>
Univ. 5	<p>[...]tem a finalidade de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens mediante os seguintes aspectos:</p> <p>a) satisfazer as exigências da sociedade contemporânea, no que [...] sua atuação no mercado de trabalho;</p>	<p>1. formação para a prática profissional</p> <p>2. desenvolvimento da criticidade e</p>

	<p>b) ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito, [...] assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.</p> <p>c) saber utilizar estratégias de solução de problemas [...] com vistas a atender às novas demandas sociais.</p> <p>d) [...] refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literário, à luz de diferentes teorias.</p> <p>e) estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.</p> <p>f) [...] atuar no campo da inter e transdisciplinaridade [...] o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional.</p>	<p>autonomia;</p> <p>3. conhecimento do idioma.</p>
Univ. 6	<p>A sociedade brasileira atual exige do graduado em Letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania. A multiplicidade de papéis que o graduando em Letras exerce ou pode vir a exercer [...] compromisso com a construção e reconstrução do conhecimento, capaz de fomentar a própria reflexão acerca dessa sociedade. [...] capacidade de perceber que a complexidade da sociedade manifesta-se através de diferentes formas e modos de linguagem [...] o cidadão deverá se posicionar. [...] capaz de dominar os recursos da língua falada e da língua escrita, mas também de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando as pessoas para a mesma proficiência linguística.</p> <p>Para atender a essas demandas, [...] conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da língua portuguesa/estrangeira, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;</p> <p>b. domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes [...] investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira [...] conhecimento ativo e crítico [...] domínio do conhecimento [...] capacidade manifestações linguísticas [...] norma padrão [...] capacidade [...] postura crítica e reflexiva sobre a construção da linguagem e da arte.</p> <p>capacidade de desempenhar o papel de multiplicador [...] fomentando o desenvolvimento [...] processo contínuo de construção do conhecimento.</p> <p>ter consciência das variedades linguísticas [...] uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.</p>	<p>1. formação para atuação social (profissional docente);</p> <p>2. conhecimento do idioma;</p> <p>3. autonomia crítica do sujeito.</p>
Univ. 7	<p>Conforme Conselho Nacional da Educação (CNE/CES 492/2001), [...] formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.</p>	<p>1. Formação para atuação profissional</p> <p>2. formação crítica</p>

	<p>Considerando o acima exposto e o que nos sugere o referido documento [...]</p> <p>[...] futuros professores de língua espanhola, a: construir conhecimentos sólidos sobre língua espanhola, [...] aspectos estruturais, [...] seu funcionamento e das manifestações culturais de que ela é materialidade; [...] formação continuada em sua área de atuação, [...] intervenção nesses campos; refletir criticamente sobre seu papel social, considerando o papel desempenhado pelas línguas estrangeiras na formação dos sujeitos-aprendizes.</p> <p>[...] em consonância com os que nos indica o CNE, [...] graduandos que desenvolvam habilidades e competências para que possam refletir criticamente sobre as linguagens, fomentando o conhecimento acerca das diferentes variedades linguísticas e culturais [...] atuação profissional, sendo capazes de refletir criticamente os conhecimentos desenvolvidos.</p> <p>[...] formação de professores de língua e literatura para atuar nos diferentes níveis da educação brasileira, podendo, ainda, atuar na proposição de projetos seja na escola pública, seja na escola privada, compondo um perfil de professor-pesquisador.</p>	<p>cidadã;</p> <p>3. conhecimento do idioma.</p>
Univ. 8	<p>[...] ter a capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos, literários, culturais e metodológicos;</p> <p>[...] ter o domínio do uso da língua objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, manifestações culturais, e metodologias de ensino e pesquisa nessas áreas, e das variedades lingüísticas, literárias e culturais;</p> <p>[...] ter competência para ensinar as habilidades de leitura e compreensão textual conforme exigência dos PCNs para o ensino de Espanhol no ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de ouvir, falar, ler e escrever na forma culta da língua; • refletir teoricamente sobre a literatura e cultura produzidas em língua espanhola [...]; • fazer uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente; • ter uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas, literárias e culturais [...] <p>[...] Consoante às novas diretrizes curriculares nacionais, deve-se dar especial prioridade, na formação desse aluno, à sua docência na rede pública, [...]</p>	<p>1. conhecimento do idioma;</p> <p>2. formação para prática profissional (docente)</p> <p>3. criticidade e autonomia.</p>
Univ. 9	<p>[...] ter domínio funcional da língua espanhola; [...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários [...] ser capaz de fazer uso de novas tecnologias e suas linguagens [...] capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem [...] ser capaz de compreender sua</p>	<p>1. conhecimento do idioma;</p> <p>2. formação para atuação profissional</p>

	formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente[...] ter capacidade de realizar pesquisas no campo de estudos linguísticos, literários e culturais de expressão hispânica.	3. criticidade e autonomia.
--	--	-----------------------------

Podemos perceber, expostas as informações, que existe uma recorrência dos temas encontrados nos nove projetos examinados. No primeiro deles, da Univ. 1, percebe-se um perfil concebido em três eixos: 1. Autonomia; 2. Formação para prática social (no caso, a prática como docente) e 3. Conhecimento do idioma. O primeiro eixo está bastante marcado em: “processo contínuo de construção do conhecimento”; “autonomia”; “espírito crítico e consciência”. Já o segundo eixo está marcado por termos com: “em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área”; “operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão”; “responsabilidade social”; “teórica e prática”; “consciência do seu papel de formador”; “capacidade de formar”. O terceiro tema se salienta no discurso, com a repetição das palavras domínio e capacidade, relacionadas a: “usos da língua e suas gramáticas”; “repertório representativo de literatura, da língua em estudo”; “analisar, descrever e explicar”; “teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura”.

Já no segundo PP, da Univ. 2, percebe-se na descrição do perfil do formando, que existe uma centralização em três preocupações, em torno das quais, se organiza o discurso: o domínio do formando sobre os conhecimentos do idioma; a capacitação do futuro professor para o exercício de sua atividade docente, destacando, neste caso, dois aspectos: seu papel como mediador e multiplicador; e a referência ao desenvolvimento da criticidade do aluno, de modo a que seja autônomo e capaz de seguir aprendendo. A primeira preocupação fica evidente na reiteração das palavras domínio e capacidade, relacionados a: “utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos”; “diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem”; “organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta”; “domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira”; “analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua”; “analisar criticamente [...] da língua e da linguagem, da literatura e da cultura”; “conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais”. A segunda preocupação,

ou seja, a formação para a prática profissional, de professor como mediador e multiplicador, revela-se em: “desempenhar o papel de multiplicador”; “repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura”; “atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor”; “desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento”. E a terceira preocupação, no caso, de desenvolver um senso crítico no aluno, de modo a que tenha criticidade e autonomia e que possa favorecer o desenvolvimento próprio e dos que forem atingidos por suas ações, pode ser evidenciada em: “capacidade de analisar criticamente”; “domínio ativo e crítico”; “promover o desenvolvimento”; “o processo contínuo de construção do conhecimento”; “capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento”.

No caso da Univ. 3, em seu PP, o perfil está organizado em torno a duas ideias principais. De um lado, temos a preocupação com a atuação do profissional a ser formado e do impacto de sua atuação na sociedade e nos indivíduos com os quais manterá contato. De outro, percebe-se a inquietação com o conhecimento do idioma e de seu uso, tendo em vista as suas manifestações práticas. A primeira pode ser percebida em: “novos profissionais”; “formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania”; “possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva [...] de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver”. Já a preocupação do conhecimento da língua pelo formando, salienta-se, no discurso, nos excertos: “os fenômenos da linguagem humana”; “uma língua específica”; “fazendo uso da língua e da literatura estrangeira”; “uma competência linguística em espanhol de excelência”; “profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola”.

No caso da Univ. 4, percebe-se o perfil centrado em três temas, explicitados no discurso, não apenas em sua organização, distribuída em três itens, como sem seu conteúdo, quais sejam: os dois primeiros, preocupados com os conhecimentos do sujeito com relação à língua estudada em dois aspectos: como usuário social e como sujeito que domina os conhecimentos linguísticos do idioma; e o terceiro centrado na formação docente do aluno. Conforme dissemos, não apenas a organização topicalizada do texto leva a esse entendimento, como também o discurso que se desenvolve. Assim, pode-se perceber o primeiro tema explicitado nos seguintes excertos: “uso adequado da leitura”; “conforme as situações sociais

de uso da linguagem”; “textos linguisticamente adequados à situação de produção”. A segunda preocupação fica evidenciada em: “domínio teórico e descritivo da língua espanhola, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva”; “reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino [...] variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais”; “conhecimento e análise literárias [...] da língua espanhola [...] contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção”. Observa-se que, embora separados em tópicos, os dois eixos se articulam, vinculando as ideias em torno à preocupação do conhecimento linguístico. Assim, mesmo voltado para a adequação social do uso do idioma, o discurso não deixa de mencionar “linguisticamente adequado”, deixando transparecer que a adequação do usuário não deve perder de vista a dimensão linguística. O terceiro tema centra-se na preocupação da formação profissional docente dos formandos, de modo a que sejam capazes de atuar como futuros professores do idioma, articular seus conhecimentos e desenvolver a autonomia que lhes dará, por sua vez, a capacidade de interferir na sociedade, de modo a contribuir com o próprio desenvolvimento e do meio em que atuará. Isso fica evidenciado nos excertos: “uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais”; “condução de sua formação pré-serviço [...] formação continuada”; “avaliação, individual e coletivamente [...] atuação acadêmica e profissional [...] reconfiguração permanente de sua prática”; “construção de sua identidade social e profissional”; “contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional”; “atuação [...] desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais”.

Já no PP do curso de Letras da Univ. 5, o perfil centra preocupação com: 1. formação para a prática profissional; 2. desenvolvimento da criticidade e autonomia e 3. conhecimento do idioma. Podemos perceber a primeira preocupação manifestada em: “satisfazer as exigências da sociedade contemporânea”; “sua atuação no mercado de trabalho”; “com vistas a atender às novas demandas sociais”; “o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional”. Já o segundo tema pode ser percebido em: “capazes de lidar, de forma crítica”; “ser capaz de manusear, de forma crítica”; “ter consciência”; “saber utilizar estratégias de solução de problemas”; “refletir analítica e criticamente”; “compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente”. O terceiro tema pode ser evidenciado em: “as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito”; “assimilar dialeticamente os valores culturais”; “ter consciência das variedades linguísticas e culturais”; “refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literário, à luz de diferentes teorias”.

No caso da Univ. 6, no perfil há uma preocupação com o papel social que o sujeito vai exercer depois de sua formação. O perfil se organiza além desse tema, em torno dos conhecimentos da língua e da autonomia crítica do sujeito. É possível perceber a preocupação com o aspecto da atuação profissional e social do indivíduo em: “A sociedade brasileira atual exige do graduado em Letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania. A multiplicidade de papéis que o graduando em Letras exerce ou pode vir a exercer”; “a própria reflexão acerca dessa sociedade”; “a complexidade da sociedade”; “o cidadão deverá se posicionar”; “desempenhar o papel de multiplicador, capacitando as pessoas”; “atender a essas demandas”; “aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem”. Já a questão da autonomia e do desenvolvimento individual, de se autogerir e promover o desenvolvimento de si mesmo e dos demais, se evidenciam nos excertos: “a própria reflexão”; “conhecimento ativo e crítico”; “postura crítica e reflexiva”; “postura crítica e reflexiva”; “construção”; “fomentando o desenvolvimento”; “processo contínuo de construção do conhecimento”; “formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”. Com relação ao terceiro tema, que se refere à língua, percebe-se o uso reiterado das palavras “capacidade” e “domínio” voltados para a questão da língua, evidenciado nos seguintes excertos: “diferentes formas e modos de linguagem”; “dominar os recursos da língua falada e da língua escrita”; “proficiência linguística”; “conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da língua portuguesa/estrangeira, nas perspectivas sincrônica e diacrônica”; “domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes”; “investigações de língua e de linguagem”; “domínio do conhecimento”; “manifestações linguísticas”; “norma padrão”; “variedades linguísticas”.

O PP do Curso de Letras Espanhol da Univ. 7 apresenta um perfil em cujas linhas há reiteradas referências aos documentos governamentais, emitidos pelo CNE e a CES. Desse modo, o texto revela a preocupação de quem o escreveu em alinhar a descrição do perfil àqueles pareceres. Além dessa menção, o texto se refere, várias vezes, à atuação dos formandos como profissionais docentes, demonstrando, assim, inquietação com a preparação para o trabalho ou a prática profissional dos alunos depois de formados: “futuros professores de língua espanhola”; “área de atuação”; “atuação profissional”; “formação de professores de língua e literatura para atuar nos diferentes níveis da educação brasileira”; “atuar na proposição de projetos seja na escola pública, seja na escola privada, compondo um perfil de professor-pesquisador”. Igualmente, existem remissões à importância da criticidade dos

futuros docentes, no sentido de intervirem na sociedade através de seu trabalho: “intervenção nesses campos; refletir criticamente sobre seu papel social”; “graduandos que desenvolvam habilidades e competências para que possam refletir criticamente sobre as linguagens”; “capazes de refletir criticamente os conhecimentos desenvolvidos”; “atuar na proposição de projetos seja na escola pública, seja na escola privada, compondo um perfil de professor-pesquisador”. Há, ainda, referência ao conhecimento do idioma, sempre relacionado ao desempenho da atividade docente na sociedade e aos elementos formais da língua: “construírem conhecimentos sólidos sobre língua espanhola”; “tanto em seus aspectos estruturais, quando acerca de seu funcionamento e das manifestações culturais de que ela é materialidade”; “criticamente sobre seu papel social, considerando”; “fomentando o conhecimento acerca das diferentes variedades linguísticas e culturais”.

Por sua vez, no texto que descreve o perfil do formando no PP da Univ. 8, percebe-se a emergência de três temas que se repetem ao longo da descrição e que se mostram, por sua recorrência, evidentes no discurso: o conhecimento do idioma, a formação para a prática profissional do futuro professor e, finalmente, a criticidade e autonomia. O primeiro tema emerge nos excertos: “questões relativas aos conhecimentos linguísticos”; “domínio do uso da língua objeto de seus estudos”; “estrutura, funcionamento, manifestações culturais”; “variedades linguísticas, literárias e culturais”; “capaz de ouvir, falar, ler e escrever na forma culta da língua”; “refletir teoricamente sobre a literatura e cultura produzidas em língua espanhola”. Já o segundo tema se expressa de forma sempre coadunada com o terceiro, ou seja, com a autonomia. Procura-se realçar que a formação deve procurar adequar-se ao mundo laboral, mas, há sempre uma referência ao desenvolvimento do futuro professor como ser autônomo, em contínua aprendizagem. Podemos observar isso nos seguintes excertos: “ter a capacidade de reflexão crítica”; “metodologias de ensino e pesquisa”; “competência para ensinar as habilidades de leitura e compreensão texto”; “exigência dos PCNs para o ensino de Espanhol no ensino fundamental e médio”; “uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”; “compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente”; “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas”; “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas [...] dar especial prioridade [...] à sua docência na rede pública”.

No PP da Univ. 9, o perfil, embora escrito em tópicos, faz menção reiterada à palavra ‘capacidade’, que está fortemente relacionada ao domínio do idioma em mais de um item, como se pode observar em “domínio funcional da língua espanhola”, “uso de novas

tecnologias e suas linguagens”, “teoricamente sobre a linguagem”, “estudos linguísticos, literários e culturais de expressão hispânica”. Além do foco na língua e nas suas expressões, percebe-se a preocupação de relacionar essas capacidades com a formação profissional do indivíduo, percebido nas palavras “formação profissional”, que, segundo ainda a descrição do perfil, se estabelece como sendo uma formação que deve ser: “processo contínuo, autônomo e permanente”. De tal modo que o formando deve ter: “reflexão crítica”, “capacidade de realizar” e “refletir teoricamente”.

Examinados esses dados, no que diz respeito aos temas recorrentes, podemos indicar que dois deles se repetem em todos os perfis: o conhecimento do idioma e a formação para a atuação profissional. E que um terceiro se salienta na maioria: desenvolvimento da criticidade e autonomia.

Essas conclusões nos permitem tecer algumas considerações sobre o perfil dos formandos perseguido pelas instituições cujos PP ora analisamos.

A primeira reflexão diz respeito à centralidade do conhecimento do idioma nesse desenho. Embora o discurso presente nos PP façam, muitas vezes, menções à importância de se contextualizar o conhecimento do idioma com seu uso, questões sociais e ensino, percebe-se que esse tema, recorrente em todos os perfis, coloca-se no centro do entendimento da feição que se constrói do formando, futuro professor de Língua Espanhola.

A segunda ponderação a ser feita, se refere ao segundo tema: a formação para atuação profissional. É necessário chamar a atenção que em quase todos os perfis analisados essa formação está atrelada à atuação social que o sujeito vai ter quando formado. Os seguintes excertos, dispostos no quadro anterior, demonstram essa preocupação: “responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador”; “formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania”; “construção de sua identidade social e profissional, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores”; “satisfazer as exigências da sociedade contemporânea, no que [...] sua atuação no mercado de trabalho”; “A sociedade brasileira atual exige do graduado em Letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania”; “competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Neste ponto, esse debate nos remete ao que discutimos no capítulo três, sobre a Pós-Modernidade. Cabe, neste ponto, lembrarmos que a educação nesse período deve fornecer ao sujeito a capacidade de autogerir-se e adaptar-se à realidade social e fazer frente às demandas

que nela existem e que lhe exigem conhecimentos, habilidades e capacidades para que possa sobreviver. Esse entendimento da educação que “devolve” à sociedade sujeitos formados para ajudar em seu desenvolvimento, tem origem ainda no Iluminismo, sob outras bases e avança na modernidade, com o intuito de colocar toda a humanidade na marcha do progresso e da ordem positivista. Na pós-modernidade, essa capacidade de progredir, conforme aponta Bauman (2001), retoma do plano coletivo para o individual, na busca incessante de adaptar-se à realidade fluída do período, frente à necessidade de ser feliz. Ou seja, o que ponderamos nesse ponto, é que o perfil do formando desenhado nos perfis dos PP examinados se volta para um ideário modernista, com a preocupação em dotar indivíduos de autonomia e criticidade, de modo a que contribuam com a evolução coletiva da sociedade, ao evoluírem eles mesmos. Porém, essa previsão desconsidera um cenário pós-modernista que arrasta esse sujeito para uma realidade fluida que lhe exige uma adaptação constante no cenário de uma sociedade líquida.

Analisados esses primeiros dados e, referindo-nos somente a eles por ora, podemos perceber que há uma aproximação com o ideário moderno, no que se refere à discussão desenvolvida no parágrafo anterior.

Mais adiante, como anunciamos no início do capítulo, faremos uma reflexão mais detida sobre a(s) ideologia(s) dos PP. Neste ponto, anotamos esses resultados, para os quais voltamos quando a realizarmos. Passaremos, agora, para a análise dos dados referentes ao item seguinte dos PP dos cursos, no caso, sobre as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação.

b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;

Quadro 03: Excertos do item “b” dos PP analisados.

IES	Excertos	Temas
Univ. 1	<p>“As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil”</p> <p>“não é o uso estático de regras aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.”</p> <p>“desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.”</p>	<p>1. Formação para a prática profissional;</p> <p>2. Desenvolvimento da autonomia;</p> <p>3. Conhecimento do Idioma.</p>

	<p>“Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista.”</p> <p>“no tocante à formação do profissional que deve lidar com o ensino de línguas, o domínio de conhecimentos teóricos sobre o funcionamento e uso das línguas e literaturas não é suficiente. Esse processo meramente informativo que dá ênfase na reprodução do já sabido, memorização temporária de conhecimentos, sem maior significado, uma vez que não se dá relevo à compreensão, não deve caracterizar o processo formativo do professor de língua e literatura.”</p> <p>“deve aprender a compreender os fenômenos e não a memorizar elementos cujo alcance e significado desconhece dentro do domínio do conhecimento linguístico.”</p> <p>“sua aquisição deve estar direcionada para a compreensão.”</p> <p>“a educação deve produzir no aluno uma capacidade de continuar aprendendo. Não se trata mais de acumular informações”</p> <p>“desenvolver-se individualmente, atingindo a maturidade necessária para operar com a abundância de conteúdos de forma crítica e responsável.”</p> <p>“prioritariamente formativa e não simplesmente informativa. Isso significa que não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, por exemplo. Mas um curso que possibilite o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os fatos linguísticos e literários, através da análise, da descrição, da interpretação e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista, além da formação de usuário da língua e de leitor de mundo, a formação de profissionais aptos a ensinar essas habilidades.”</p> <p>“demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da Universidade e do próprio curso.”</p> <p>“raciocínio lógico, análise e síntese”</p> <p>“produção de sentido e compreensão de mundo”</p> <p>“leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais”</p> <p>“para a prática do ensino”</p> <p>“informática necessários ao exercício da profissão.”</p> <p>“descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo”</p>	
--	---	--

	<p>“compreensão, à luz de diferentes referenciais teóricos, de fatos linguísticos e literários”</p> <p>“problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua”</p> <p>“os contextos em que se inserem , e outros tipos de discursos”</p> <p>“diferentes teorias e métodos de ensino que permitem a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica.”</p>	
Univ. 2	<p>“compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados”</p> <p>“ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens”</p> <p>“descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos”</p> <p>“ler e analisar criticamente”</p> <p>“identificar relações de intertextualidade”</p> <p>“estabelecer e discutir as relações dos textos”</p> <p>“práticas discursivas”</p> <p>“relacionar diversos tipos de textos”</p> <p>“contexto de produção e recepção”</p> <p>“interpretar os diferentes gêneros textuais e registros linguísticos”</p> <p>“Processos ou argumentos utilizados para tal interpretação”</p> <p>“compreender [...] fatos linguísticos”</p> <p>“problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis”</p>	<p>1. Conhecimento do idioma;</p> <p>2. Conhecimentos pedagógicos.</p>
Univ. 3	<p>“analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos”</p> <p>“questões de uso da língua espanhola”</p> <p>“investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade”</p> <p>“Domínio ativo e crítico”</p> <p>“diferentes variedades de língua existentes”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p> <p>2. Desenvolvimento da autonomia e da crítica</p>

	<p>“implicações sociais decorrentes dos diferentes usos”</p> <p>“Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol”</p> <p>“Domínio de [...] linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sociohistórico e cultural”</p> <p>“Domínio de conceitos”</p> <p>“construção contínua do conhecimento na área”</p> <p>“facilitam a solução dos problemas”</p> <p>“a expressão linguística se torna literária”</p> <p>“análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem”</p> <p>“Domínio da terminologia”</p> <p>“construção do conhecimento referente à língua”</p> <p>“atuar como mediador”</p> <p>“convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas”</p> <p>“estabelecer relações”</p> <p>“lidar com as novas tecnologias”</p> <p>“Capacidade de aplicar o conhecimento da língua espanhola”</p> <p>“aplicar as normas vigentes do idioma estudado”</p>	
<p>Univ. 4</p>	<p>“Eixo Usuário: uso adequado da leitura [...] situações sociais de uso da linguagem”</p> <p>“à situação de produção”</p> <p>“Eixo Especialista: domínio teórico e descritivo da língua espanhola, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva”</p> <p>“reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino, sendo fenômeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais”</p> <p>“valor estético e o contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p> <p>2. Formação para a prática profissional;</p> <p>3. Desenvolvimento da autonomia</p>

	<p>“Eixo Docente: uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais”</p> <p>“ensino da língua espanhola e de suas literaturas”</p> <p>“condução de sua formação pré-serviço”</p> <p>“sua formação continuada”</p> <p>“avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática”</p> <p>“construção de sua identidade social e profissional”</p> <p>“contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional”</p>	
<p>Univ. 5</p>	<p>“levou-se em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, bem como as necessidades do mercado de trabalho, que requer uma formação profissional de visão holística”</p> <p>“teórica e prática”</p> <p>“domínio da(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades”</p> <p>“atuar interdisciplinarmente em outras áreas, conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.”</p> <p>“resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança, trabalhar em equipe e saber articular e articular-se com a multiplicidade de saberes que compõem a sua formação, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com a sua atuação como profissional de Letras.”</p> <p>“Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”</p> <p>“Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”</p> <p>“Visão crítica”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p> <p>2. Formação para a prática profissional;</p> <p>3. Desenvolvimento da autonomia</p>

	<p>“fundamentam sua formação profissional”</p> <p>“Preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados”</p> <p>“Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica”</p> <p>“objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”</p> <p>“métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”</p>	
Univ. 6	<p>“ultrapassar o significado intrínseco de individualismo”</p> <p>“capacitar o futuro Licenciado”</p> <p>“diversos tipos de textos em suas várias formas de apresentação”</p> <p>“diferentes linguagens através da produção e da leitura competente de enunciados diversos, através da pesquisa de informações linguísticas, literárias e culturais”</p> <p>“modalidades não-padrão da língua com as peculiaridades da norma culta”</p> <p>“interpretar as obras literárias de forma crítica”</p> <p>“relações dos discursos literários com outros tipos de discurso e com os contextos nos quais foram produzidos”</p> <p>“condições de produção e os discursos dominantes com as abordagens contemporâneas”</p> <p>“peculiaridades dos diferentes gêneros literários e registros linguísticos”</p> <p>“processos de elaboração que o levaram àquela interpretação”</p> <p>“preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”</p> <p>“objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”</p> <p>“métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para aos diferentes níveis de ensino”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p> <p>2. Formação para a prática profissional;</p> <p>3. Desenvolvimento da autonomia crítica</p>
Univ. 7	<p>“atender às especificidades do ensino e do domínio da língua e respectiva literatura em que foi habilitado”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p>

	<p>“usar a língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de compreensão e produção de textos”</p> <p>“refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”</p> <p>“ter a visão crítica”</p> <p>“que fundamentam sua formação profissional”</p> <p>“os principais fatos da língua estudada”</p> <p>“conhecer as diferentes noções de gramática e reconhecer as variedades linguísticas existentes”</p> <p>“analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e funcionamento da língua estudada”</p> <p>“compreender os fatos da língua”</p> <p>“problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua estudada”</p> <p>“discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura”</p> <p>“norma padrão, em diferentes manifestações linguísticas”</p> <p>“desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e de fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas”</p> <p>“compreender, avaliar e produzir textos de tipos e gêneros variados em sua estrutura, organização e significado”</p> <p>“peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua estudada, em seus diversos usos”</p> <p>“apreender criticamente”</p> <p>“outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem”</p> <p>“textos de diferentes gêneros e registros linguísticos”</p> <p>“pesquisar e articular informações linguísticas, literárias e culturais”</p> <p>“ser capaz de ensinar a língua espanhola e suas respectivas literaturas por meio dos processos metodológicos apropriados”</p>	<p>2. Formação para a prática profissional;</p> <p>3. Desenvolvimento da autonomia crítica</p>
--	--	--

	<p>“refletir sobre sua prática docente repensando as abordagens pedagógicas apropriadas para o melhor ensino da língua e literatura”</p> <p>“visando ao atendimento das necessidade educativas dos discentes”</p> <p>“as necessidades educativas especiais dos educandos”</p>	
Univ. 8	<p>“Atuar de modo autônomo, criativo e flexível no ensino de língua e de literatura, entendendo-o não como mera transmissão do conhecimento, mas como construção do conhecimento em conjunto com os alunos”</p> <p>“uso da língua em termos de sua estrutura e funcionamento”</p> <p>“fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas, textuais e pragmáticas de suas múltiplas variedades”</p> <p>“Analisar criticamente”</p> <p>“Identificar relações [...] outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem”</p> <p>“linguagens, especialmente a verbal, como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico, percebendo seu papel fundamental nas relações de interação em sociedade”</p> <p>“Refletir criticamente”</p> <p>“observando fatos linguísticos e literários, identificando problemas e analisando-os, descrevendo-os e explicando-os”</p> <p>“sua possível solução”</p> <p>“Buscar constantemente conhecimento”</p> <p>“às novas problemáticas, métodos e abordagens”</p> <p>“Estimular a atividade da pesquisa”</p> <p>“interdisciplinaridade”</p> <p>“Formar leitores e produtores críticos de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos.”</p> <p>“Ter domínio de métodos e técnicas pedagógicas criativas e atuais que permitam a transposição dos saberes para os diferentes níveis de ensino”</p> <p>“as especificidades culturais e individuais de seus alunos a fim de selecionar conteúdos e abordagens adequados à elaboração do projeto educativo da escola em que trabalha”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento do Idioma. 2. Formação para a prática profissional; 3. Desenvolvimento da autonomia crítica

	<p>“Avaliar criticamente a própria atuação”</p> <p>“interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence”</p> <p>“como profissional de Letras, a que deve somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano”</p> <p>“Ter domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas manifestações oral e escrita”</p> <p>“Ter a capacidade de resolver problemas”</p> <p>“multidisciplinar”</p> <p>“Ser especialmente competente para ensinar as habilidades de leitura e compreensão textual, conforme exigida nos PCN para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio e fundamental”</p> <p>“Ser capaz de ouvir, falar, ler e escrever na forma culta da língua espanhola”</p>	
<p>Univ. 9</p>	<p>“Com relação à formação pessoal [...] conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação”</p> <p>“capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos, bem como estar aberto à assimilação de novos saberes”</p> <p>“refletir sobre o comportamento [...] que a sociedade espera de sua atuação”</p> <p>“que definem a realidade educacional geral e da área em particular”</p> <p>“entender o conhecimento como um processo humano em construção”</p> <p>“formação humanística”</p> <p>“Com relação ao campo linguístico [...] compreender, avaliar e produzir textos”</p> <p>“produzir e ler competentemente”</p> <p>“peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e discursivas da língua espanhola, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades normativas, funcionais e pragmáticas do sistema”</p> <p>“apreender criticamente”</p> <p>“estabelecer e discutir as relações”</p>	<p>1. Conhecimento do Idioma.</p> <p>2. Formação para a prática profissional;</p> <p>3. Desenvolvimento da autonomia crítica</p>

	<p>“interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos”</p> <p>“investigar e articular informações linguísticas, literárias e culturais”</p> <p>“Com relação ao ensino”</p> <p>“elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre educação linguística”</p> <p>“elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado”</p> <p>“refletir, de forma crítica, sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas, com base na educação linguística”</p> <p>“compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos e éticos”</p> <p>“línguas materna e estrangeiras, no contexto global e local”</p> <p>“conhecer teorias pedagógicas que fundamentam a educação linguística”</p> <p>“ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira”</p> <p>“atuar no magistério, de acordo com a legislação e orientações específicas vigentes”</p>	
--	---	--

O primeiro PP examinado, da Univ. 1, inicia essa sessão fazendo referências a documentos do Governo Federal. Logo depois, diferente do que se vê na descrição do perfil do formando, constante no mesmo documento, percebe-se, no início dessa parte do projeto, uma preocupação com formação dos professores com competências e habilidades comunicativas, que não estejam centradas nos elementos formais da língua, que se pode comprovar neste trecho:

Isso significa que não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, por exemplo. Mas um curso que possibilite o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os fatos linguísticos e literários, através da análise, da descrição, da interpretação e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista, além da formação de usuário da língua e de leitor de mundo, a formação de profissionais aptos a ensinar essas habilidades (UFAL, 2007).

Porém, mais adiante, ao listar as habilidades e competências vemos a emersão de preocupação com elementos formais da língua como em: “descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo”; “compreensão, à luz de diferentes referenciais teóricos, de fatos linguísticos e literários”, ainda que também nesta lista constem termos que remetem às questões discursivas e contextuais tais como: “os contextos em que se inserem, e outros tipos de discursos”. Há, ainda, reiterados usos de palavras como: “estático”, “variados recursos”, “criativa”, “inovadora”, “respostas”, para caracterizar a formação que, segundo se lê no texto, deve promover no formando a capacidade de atuar de modo a transpor as teorias e materializar os estudos realizados em práticas contextualizadas: “Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista”.

Outro ponto a ser destacado, a preocupação com a construção da autonomia dos futuros professores, citado na descrição do perfil, é retomado neste ponto do PP, em uma definição direta do que se entende por educação: “a educação deve produzir no aluno uma capacidade de continuar aprendendo” e em: “desenvolver-se individualmente, atingindo a maturidade necessária para operar com a abundância de conteúdos de forma crítica e responsável”.

Ainda referente ao descrito no PP da Univ. 1, é possível perceber uma preocupação com as demandas da sociedade: “demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da Universidade e do próprio curso”; “a formação de profissionais aptos a ensinar essas habilidades”; “para a prática do ensino”; “informática necessários ao exercício da profissão”; “a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica”.

Como se percebe, tal como o detectado no item ‘a’, que se referia ao perfil do formando, também aqui percebemos a aproximação do discurso examinado com os valores do ideário modernista, uma vez que faz remissão à autonomia, adaptação à realidade, etc., conforme já se discutiu anteriormente. Do mesmo modo, anotamos esses resultados para mais adiante quando voltamos a esta questão. Ao longo da análise dos demais itens dos PP que analisamos neste capítulo, devemos confirmar ou não essa aproximação, de modo a corroborar-la ou rechaçar-la com os dados examinados. Passemos ao seguinte PP.

O texto da Univ. 2, neste item, se organiza em tópicos, iniciados por verbos que fazem remissão ao tema “conhecimento do idioma”. Todas as habilidades evocadas: compreensão, análise, capacidade de fazer relações, assim como as competências: descrever, justificar, ler e

interpretar são voltadas para os conhecimentos de gêneros e estruturas do idioma-alvo da formação do professor. Com relação ao tema “conhecimento pedagógico”, há uma remissão no discurso às questões de aprendizagem e ensino, quando este se refere a: “problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis”. É mais saliente, contudo, nas partes analisadas dos PP até este ponto, reiteramos, a preocupação com a questão do conhecimento linguístico do idioma, pois, como se vê, mesmo quando se refere aos conhecimentos pedagógicos, o discurso se volta para aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem da língua e suas literaturas.

Já no PP do Curso de Letras Espanhol da Univ. 3, o discurso tem como temas: 1. Conhecimento do Idioma e 2. Desenvolvimento da autonomia e da crítica, ainda que, conforme os excertos destacados nos mostram, o primeiro é mais recorrente que os demais.

O conhecimento do idioma, o primeiro tema recorrente, fica evidente em: “analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos”; “questões de uso da língua espanhola”; “investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade”; “diferentes variedades de língua existentes”; “Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol”; “Domínio de [...] linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sociohistórico e cultural”; “a expressão linguística se torna literária”; “análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem”; “construção do conhecimento referente à língua”. Por sua vez, o tema “Desenvolvimento da autonomia e da crítica” é evidenciado em: “Domínio ativo e crítico”; “construção contínua do conhecimento na área”; “facilitam a solução dos problemas”; “análise e reflexão crítica”; “construção do conhecimento”; “convivência crítica, responsável e competente”.

Tal como nos dois primeiros PP analisados, podemos, também com relação ao da Univ. 3, chamar a atenção para a preocupação com o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos futuros professores. Essa constatação aproxima o texto, igualmente, ao ideário moderno, que entende a necessidade da Educação desenvolver nos sujeitos a autonomia, que lhe possibilita a adaptação às diferentes situações que encontrarão no exercício de sua profissão, na sociedade. Uma vez anotadas essas reflexões, passemos ao próximo PP.

No caso do projeto da Univ. 4, tal como na descrição do perfil dos alunos, se repetem os temas encontrados, com a adição de mais um, no caso, o desenvolvimento da autonomia. Ou seja, com isso, temos três temas que emergem do discurso analisado: 1. Conhecimento do Idioma; 2. Formação para a prática profissional e 3. Desenvolvimento da autonomia. Assim, além de reiterar a importância da necessidade de conhecer o idioma e de o formando saber fazer relações com o uso social dessa língua, em sua prática profissional, destaca-se também no discurso a preocupação com a construção da autonomia e da criticidade dos formandos, como se pode observar em: “reflexão crítica”; “condução de sua formação pré-serviço, tendo em vista a sua formação continuada”; “avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática”; “construção de sua identidade social e profissional contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional”.

Ao analisar esta parte do projeto do curso da Univ. 5, percebemos que, já no início do texto, há uma afirmação de que, ao compor o PP, foram considerados os documentos governamentais que orientam a elaboração e avaliação dos cursos de Letras do Brasil. O fato do PP citar o parecer do CNE precisa ser repercutido, uma vez que nos fornece informações que, juntamente com o que se detecta na análise dos demais PP, nos dão os subsídios necessários para concluirmos se há ou não uma aproximação entre a ideologia presente nos dois grupos de documentos analisados nesta investigação, uma vez que esse é um dos objetivos desta pesquisa.

Além de chamar a atenção para essa citação aos documentos do Governo Federal, como já dito anteriormente, pode-se perceber a centralidade de três temas no discurso: 1. Conhecimento do Idioma; 2. Formação para a prática profissional e 3. Desenvolvimento da autonomia. O primeiro pode ser percebido em: “domínio da(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s)”; “Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de língua espanhola, 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”. O segundo tema fica evidente em: “o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades”; “**resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança**, trabalhar em equipe e **saber articular e articular-se com a multiplicidade de saberes que compõem a sua formação**, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a **responsabilidade social e educacional** e com **a sua atuação como profissional de Letras**”; “Reflexão

analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”; “**Visão crítica**”; “que fundamentam sua formação profissional”; “Preparação profissional atualizada, **voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados**”; “**Percepção de diferentes contextos** interculturais, **para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica**”; “objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”; “métodos e técnicas pedagógicas **que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino**”. O terceiro tema que emerge do discurso, como se percebe, fica evidente nos excertos destacados e mais especialmente nos realces feitos em negrito. Antes de passarmos para o próximo PP, é importante anotar, uma vez mais a remissão no discurso também deste projeto à capacidade dos futuros professores de, com sua autonomia, adaptarem-se ao meio social de atuação profissional e às demandas que o mercado lhe exige. Ou seja, também aqui, o ideário modernista vai se revelando. Além disso, se evidencia uma preocupação da atuação dos sujeitos no mercado de trabalho, que também nos revela uma relação com uma lógica de aplicação dos conhecimentos na prática docente, algo também próprio do positivismo progressista da Modernidade.

Do discurso do PP do Curso da Univ. 6 emergem três temas: 1. Conhecimento do Idioma; 2. Formação para a prática profissional e 3. Desenvolvimento da autonomia crítica. O primeiro pode ser observado em: “diversos tipos de textos em suas várias formas de apresentação”; “diferentes linguagens através da produção e da leitura competente de enunciados diversos”; “modalidades não-padrão da língua com as peculiaridades da norma culta”; “interpretar as obras literárias”; “relações dos discursos literários com outros tipos de discurso e com os contextos nos quais foram produzidos”; “peculiaridades dos diferentes gêneros literários e registros linguísticos”; “contextos nos quais foram produzidos”; “condições de produção e os discursos dominantes com as abordagens contemporâneas”. Os três últimos excertos, é importante destacar, fazem remissão a conceitos de produção de texto e discurso, que consideram as questões do entorno sociocultural. Os segundo e terceiro temas, podem ser percebidos em: “capacitar o futuro Licenciado”; “**preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho**”; “objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”; “métodos e técnicas pedagógicas **que permitam a transposição dos conhecimentos para aos diferentes níveis de ensino**”. Os destaques em negrito, feitos por nós, são para realçar as menções à questão da

adaptabilidade do futuro professor às situações que vai encontrar no mercado de trabalho, remetendo à questão da autonomia, valor moderno, evocado nos PP anteriormente analisados. Feitas essas considerações, passaremos ao próximo projeto.

O texto do PP da Univ. 7 começa com uma afirmação que define de modo geral a formação e a divide em duas preocupações básicas: a formação para a prática profissional e o conhecimento do idioma. Essas duas inquietações são, também, os dois temas centrais do discurso presente no PP, neste item. Destacamos a definição a que fazemos referência: “atender às especificidades do ensino e do domínio da língua e respectiva literatura em que foi habilitado”. Desse modo, ao longo do discurso se veem reiteradas essas duas preocupações, às vezes de modo separado, às vezes as duas incluídas no mesmo item. Assim, o tema “conhecimento do idioma” fica evidente em: “usar a língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de compreensão e produção de textos”; “os principais fatos da língua estudada”; “conhecer as diferentes noções de gramática e reconhecer as variedades linguísticas existentes”; “analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e funcionamento da língua estudada”; “compreender os fatos da língua”; “norma padrão, em diferentes manifestações linguísticas”; “compreender, avaliar e produzir textos de tipos e gêneros variados em sua estrutura, organização e significado”; “peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua estudada, em seus diversos usos”; “textos de diferentes gêneros e registros linguísticos”.

Já o segundo tema emerge em: “problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua estudada”; “discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura”; “de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e de fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas”; “ser capaz de ensinar a língua espanhola e suas respectivas literaturas por meio dos processos metodológicos apropriados”; “refletir sobre sua prática docente repensando as abordagens pedagógicas apropriadas para o melhor ensino da língua e literatura”; “grupo visando ao atendimento das necessidades educativas dos discentes”; “as necessidades educativas especiais dos educandos”. Finalmente, o terceiro tema pode ser visto em: “ter a visão crítica”; “apreender criticamente”; “refletir sobre sua prática docente”; “visando ao atendimento das necessidades educativas dos discentes”; “as necessidades educativas especiais dos educandos”. Como se percebe, também aqui, há a preocupação com a autonomia e atuação do sujeito na sociedade e

com sua capacidade de atender às demandas sociais e de adaptar-se ao mercado de trabalho. Consideradas essas análises, voltemo-nos para a seguinte IES.

A análise do discurso do PP da Univ. 8 evidencia a emersão de três temas nesta parte do projeto: 1. Conhecimento do Idioma; 2. Formação para a prática profissional e 3. Desenvolvimento da autonomia crítica. O primeiro tema, muito mais recorrente que os outros dois, vê-se explicitado em: “uso da língua em termos de sua estrutura e funcionamento”; “fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas, textuais e pragmáticas de suas múltiplas variedades”; “linguagens, especialmente a verbal, como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico, percebendo seu papel fundamental nas relações de interação em sociedade”; “observando fatos linguísticos e literários”; “Ter domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas manifestações oral e escrita”. Já o segundo se evidencia em: “ensino de língua e de literatura, entendendo-o não como mera transmissão do conhecimento, mas como construção do conhecimento em conjunto com os alunos”; “às novas problemáticas, métodos e abordagens”; **“Formar leitores e produtores críticos** de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos”; **“Ter domínio de métodos e técnicas pedagógicas criativas e atuais que permitam a transposição dos saberes para os diferentes níveis de ensino”**; **“as especificidades culturais e individuais de seus alunos a fim de selecionar conteúdos e abordagens adequados à elaboração do projeto educativo da escola em que trabalha [...] interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence”**; **“somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano”**. Os destaques em negrito são para evidenciar o terceiro tema, no caso, o “desenvolvimento da autonomia crítica”, que também fica evidente em: “Atuar de modo autônomo, criativo e flexível no ensino de língua e de literatura”; “Analisar criticamente”; “Relacionar”; “Identificar relações”; “Refletir criticamente”; “sua possível solução”; “Buscar constantemente conhecimento”; “selecionar conteúdos e abordagens adequados à elaboração do projeto educativo da escola em que trabalha”; “Avaliar criticamente a própria atuação”; “interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence”; “somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano”; “Ter a capacidade de resolver problemas”. Da mesma forma como nos demais projetos anteriormente analisados, chamamos a atenção para a preocupação com o desenvolvimento da autonomia e adaptabilidade ao contexto de trabalho e social, recorrente

em quase todos os discursos de todos os PP examinados, no que se refere a este item do projeto. Anotado isso, passemos a seguinte e última IES.

Estruturalmente, o texto da univ. 9 se divide em três aspectos: formação pessoal, campo linguístico e ensino. Ainda que a primeira dimensão esteja separada das duas outras, ela se volta para elas, complementando-as, de modo que podemos destacar dois temas centrais e um terceiro que se desprende de um deles: 1. Conhecimento do Idioma; 2. Formação para a prática profissional e 3. Desenvolvimento da autonomia crítica. No caso, do tema centrado na formação para o trabalho (que por sua vez, tem uma dimensão humana, vislumbrada no item I da descrição) se desprende o terceiro tema que supõe que o sujeito esteja engajado com a sociedade na qual vai atuar e, por isso mesmo, com habilidades e competências específicas que lhe permitam uma atuação crítica e autônoma. Desse modo, é possível destacar a emersão do segundo tema em: “elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre educação linguística”; “elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado”; **“refletir, de forma crítica, sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas**, com base na educação linguística”; **“compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos e éticos”**; “línguas materna e estrangeiras, **no contexto global e local**”; “conhecer teorias pedagógicas que fundamentam a educação linguística”; **“ter consciência da importância social do papel do professor de línguas**, tanto materna quanto estrangeira”; **“atuar no magistério, de acordo com a legislação e orientações específicas vigentes”**. Esse tema, da formação profissional, tem ligação com o terceiro tema, evidenciado nos destaques em negrito. Há, nesse sentido, uma recorrência da ideia de um sujeito que deve ter habilidades e competências que lhe garantam a autonomia e a criticidade para se adaptar e atuar à/na sociedade. Além dos destaques feitos em negrito, o tema emerge do discurso em: “conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação”; “capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos, bem como estar aberto à assimilação de novos saberes”; “refletir sobre o comportamento [...] que a sociedade espera de sua atuação”; “que definem a realidade educacional geral e da área em particular”; “entender o conhecimento como um processo humano em construção”; “formação humanística”; “apreender criticamente”; “estabelecer e discutir as relações”; “relacionar”. Não repetimos as reflexões em torno da vinculação dessa preocupação com o a ideologia pós-modernista, porque isso já foi destacado por mais de uma

vez ao longo da análise deste item em outros PP. Cabe, contudo, que anotemos mais essa ocorrência da emergência desse tema, em mais um dos projetos.

Com relação ao tema “conhecimento do idioma”, é possível destaca-lo em: “compreender, avaliar e produzir textos”; “produzir e ler competentemente”; “peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e discursivas da língua espanhola, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades normativas, funcionais e pragmáticas do sistema”; “interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros linguísticos”; “investigar e articular informações linguísticas, literárias e culturais”.

Com o PP do curso da Univ. 9, fechamos a análise desse item e podemos avançar, para o seguinte, ou seja, o ‘c’, relacionado aos conteúdos a serem estudados pelos futuros professores.

c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas

A sistemática adotada para este item segue o que vimos fazendo até este ponto. Ou seja, no quadro a seguir, trazemos os excertos do texto dos PP referentes a este item. Logo, ao final do trabalho, no apêndice C, dispomos o texto na íntegra.

Quadro 04: Excertos do item “c” dos PP analisados.

IES	Texto	Temas
Univ. 1	<p>“leitura e escrita, de diversos gêneros, com ênfase nos gêneros acadêmicos”.</p> <p>“Linguística se ensina, por exemplo, teoria fonológica, em Língua Portuguesa, se ensina o sistema fonológico do Português”</p> <p>“estudo da formação de uma literatura específica e da constituição do seu cânon”</p> <p>“exame de suas obras relevantes e da relação entre o campo literário e outros campos discursivos”</p> <p>“Linguística Aplicada visa a uma reflexão não-dicotômica entre teorias e práticas utilizadas na sala de aula de línguas, priorizando dados de pesquisa de linha antropológica e etnográfica”</p>	<p>Conhecimento do Idioma</p> <p>Formação Pedagógica</p> <p>Formação para o trabalho</p>

	<p>“Os Estudos Clássicos [...] estimular uma reflexão sobre o intervalo entre o mundo contemporâneo e o clássico, numa perspectiva histórica e crítica dessa contemporaneidade, tanto no que diz respeito a aspectos da língua como da cultura”</p> <p>“nivelar alunos que ingressam à Universidade com algum conhecimento do idioma”</p> <p>“desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita)”</p> <p>“as suas funções comunicativas e sociais”</p> <p>“as competências linguísticas: gramatical, lexical e fonológica da mesma”</p> <p>“interação desde o início com o conhecimento cultural e literário da língua espanhola.”</p> <p>“formação específica em espanhol [...] formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas e pelo núcleo de formação para a docência”</p> <p>“O curso de Letras contempla dois núcleos de formação: a) núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas, b) núcleo de formação para a docência.”</p> <p>“descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua, bem como apresentar as literaturas a partir do estudo das organizações discursivas e literárias de obras representativas, tendo sempre em vista o ensino no básico.”</p> <p>“conteúdos considerados básicos sobre o funcionamento da língua e de suas literaturas, e uma parte eletiva, com conteúdos mais direcionados aos interesses específicos de cada aluno.”</p> <p>“O núcleo de formação para a docência tem como objetivo definir mais especificamente a atuação do professor”</p> <p>“correlação entre teoria e prática, ou seja, em um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e solução de situações próprias do ambiente da educação escolar (Em conformidade com o Parecer CNE/CP 28/2001).”</p> <p>“As aulas e atividades contemplam uma formação docente ampla e uma estrita. Em termos de formação mais ampla”</p> <p>“questões relativas à trabalho docente e à atualização profissional, ao desenvolvimento e à avaliação da</p>	
--	--	--

	<p>aprendizagem, ao currículo, à pesquisa educacional, à organização e gestão do trabalho escolar, e à política e organização da educação básica”</p> <p>“Em termos de formação mais estrita, o curso oferece os Projetos Integradores (ANEXO, III), ou seja, atividades interdisciplinares especificamente relacionadas à integração do conhecimento teórico sobre a língua e suas literaturas e a prática docente.”</p> <p>“permite ao aluno a participação na sua própria formação, conforme sugere o Parecer CNE/CES 492/200: “Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (p. 29).”</p>	
Univ. 2	<p>“componentes curriculares que definem o conteúdo específico”</p> <p>“componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o locus de atuação do professor e disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional”</p> <p>“conhecimento específico estão os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira), Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários e aquelas consideradas instrumentais”</p> <p>“A área do conhecimento contextual corresponde às Atividades Complementares [...] cunho eminentemente prático”</p> <p>“a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos”</p> <p>“O estágio profissional supervisionado será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino”</p> <p>“após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso”</p>	<p>Conhecimento de Língua</p> <p>Formação Pedagógica</p>
Univ. 3	<p>“visa contemplar a exploração da linguagem nas quatro dimensões de linguagem comentadas na introdução deste documento (linguagem como sistema, como arte, como conhecimento e, como comportamento), permitindo o desenvolvimento de capacitação ampla e atualizada”</p>	<p>Conhecimento do idioma</p> <p>Conhecimentos Pedagógicos</p> <p>Preparação para a</p>

	<p>“A estruturação do Curso tem como prerrogativas a legislação em vigor, em especial as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002, que dispõe sobre as DCNs para a “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, CNE/CP Nº 2/2002, que estabelece a “duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena”, CNE/CES Nº18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras”</p> <p>“Disciplinas do Núcleo Comum: permeadas por aspectos específicos e norteadores dos cursos de letras, focalizando conteúdos de Teoria da Literatura, Língua Espanhola e suas literaturas e Linguística Aplicada, oferecidos conjuntamente aos alunos das duas modalidades”</p> <p>“Disciplinas com carga de prática como componente curricular: Orientadas para a consolidação dos diversos elos a serem estabelecidos entre a teoria e a prática didático-pedagógicas”</p> <p>“Disciplinas do Núcleo Específico para a Licenciatura: Disciplinas de linguística aplicada e de literatura e disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado didático-pedagógico para a formação didático-pedagógica do futuro profissional com formação em Licenciatura”</p> <p>“As disciplinas do núcleo comum, [...] visam responder à demanda e proporcionar a socialização de conhecimentos por meio da integração dos patamares discentes, enriquecendo o caráter pluricultural subjacente às línguas e culturas trabalhadas em cada uma das áreas”</p> <p>“As disciplinas do núcleo específico para a licenciatura incluem disciplinas de Língua Espanhola e de suas Literaturas, de Linguística Aplicada e de estágio supervisionado, oferecidas pelo DLE, e as de cunho didático-pedagógico comuns a todas as licenciaturas”</p> <p>“Atendendo à Resolução CNE/CP Nº2/2002 e a Resolução CEPE Nº07/2005, que dispõem sobre as Atividades Complementares nos Cursos de Graduação da Univ. 3, o Projeto Pedagógico prevê 200 (duzentas) horas dessas atividades”</p> <p>“Caracterizam-se como Prática como Componente Curricular (PCC), atividades que estimulem a consciência reflexiva individual e altruísta, visando à autonomia intelectual e profissional do futuro professor, com o objetivo de oportunizar a articulação entre a teoria e a prática desde o início dos cursos.”</p> <p>“As Resoluções CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro,</p>	prática profissional
--	---	----------------------

	<p>respectivamente, regem o assunto. De acordo com estas Resoluções, o Projeto Político Pedagógico deve garantir 400 horas de uma prática que não deve ser restrita ao estágio, mas deve permear todo o curso, acontecendo no interior das disciplinas do componente curricular”</p> <p>“Essa prática se traduz em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema [...]. [a prática docente] poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos computador e vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Resolução 1, Art. 13., §1º e §2º).”</p> <p>“Transcendendo a sala de aula e permeando toda a formação do licenciado e do bacharel, a inter-relação entre teoria e prática preconizada permitirá tanto a aplicação e/ou transformação do componente teórico em prática pedagógica, como a construção do conhecimento alicerçada na reflexão sobre a realidade, principalmente a realidade educacional.”</p> <p>“deve ser realizado em escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso”</p> <p>“o estágio deve ser visto como oportunidade de vivência de diferentes práticas ligadas ao contexto escolar como aquelas relacionadas ao planejamento, gestão e avaliação de propostas pedagógicas”</p> <p>“o docente deve envolver-se, além da prática de sala de aula, em atividades de planejamento como a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e de planos de trabalho específicos, em atividades de avaliação, de aprimoramento profissional e de integração da escola com as famílias e a comunidade em geral”</p> <p>“o estágio pode e deve, também, proporcionar a vivência escolar de maneira completa, indo além das fronteiras da sala de aula”</p> <p>“O trabalho deve demonstrar que o aluno é capaz de desenvolver e apresentar um trabalho acadêmico, contendo uma reflexão articulada do assunto escolhido, oferecendo à comunidade acadêmica o registro permanente de dados que poderão ser norteadores de futuros projetos de estudo”</p>	
Univ. 4	<p>“conteúdos básicos e complementares. Os primeiros são correspondentes aos conteúdos mínimos da formação. Os complementares são destinados ao aprofundamento ou ampliação dos conteúdos básicos”</p> <p>“Os conteúdos complementares obrigatórios são diretamente</p>	<p>Conhecimento do Idioma; Conhecimento Pedagógico; Preparação para a prática profissional.</p>

	<p>relacionados aos componentes básicos e fortalecem o eixo especialista. Os complementares optativos são relativos ao aprofundamento ou ampliação de conteúdos disciplinares ou de áreas interdisciplinares”</p> <p>“A formação do profissional em Letras: Língua Espanhola requer uma base teórica e prática que advém dos estudos linguísticos e literários”</p> <p>“Os saberes de referência dos estudos linguísticos e literários que focalizam a linguagem como um objeto de estudo são fundamentais para o graduando em Letras”</p> <p>“os saberes relacionados à linguagem como um objeto de ensino e os saberes práticos como objeto de ação interpessoal”</p> <p>“este Projeto Pedagógico entende que a formação do graduando em Letras: Língua Espanhola se orienta por três eixos de formação: o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente. A delimitação desses eixos, entretanto, é meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam inter-relacionados”</p> <p>“O primeiro eixo [...] visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação”</p> <p>“Para o Curso de Língua Espanhola, fazem parte, também, desse eixo as disciplinas Língua Espanhola de I a VI, Teoria e Prática de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola, Práticas de Leitura e Escrita de textos Não Acadêmicos em Língua Espanhola, Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos em Língua Espanhola, Leitura e Escrita: Teoria Sociocognitivas, Leitura e Escrita: Teorias sociointeracionistas”</p> <p>“O segundo eixo – do especialista – diz respeito ao conjunto dos componentes curriculares que dão a base teórica para o entendimento dos objetos do Curso, estabelecendo a sua especificidade. Nesse eixo, estão incluídas as disciplinas Introdução à Linguística, Estudos Linguísticos Contemporâneos, Estudos de Oralidade e Escrita.”</p> <p>“as disciplinas relativas à pesquisa científica e a elaboração de trabalho monográfico [...] visam à consolidação do graduando como especialista capaz de produzir trabalhos de pesquisa, conforme sua formação, sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados. Essas disciplinas podem ser apontadas como de articulação entre os três eixos de formação”</p>	
--	---	--

	<p>“Os saberes de referência que orientam essas disciplinas estão vinculados a uma concepção interdisciplinar e, portanto, não compartimentalizada do saber”</p> <p>“os estudos linguísticos são vistos enquanto áreas de estudos e descrição da língua objeto da formação. As disciplinas que oferecem esses conhecimentos são Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol – LE, Cultura Hispânica, Espanhol Histórico e Variação e Mudança na Língua Espanhola.”</p> <p>“Por fim, o terceiro eixo – do docente – diz respeito à Prática como componente curricular e ao Estágio Supervisionado a partir dos quais o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se dissociam. Na graduação, esse binômio se realiza como observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio”</p> <p>“Nesse sentido, as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem [...] mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino [...] tendo em vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática.”</p> <p>“Essas disciplinas de formação docente buscam, desde o início do Curso, delinear o perfil do profissional em Letras, introduzir o licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino na língua alvo de sua formação, no caso regido por este projeto, o Espanhol, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional.”</p> <p>“possibilitando a articulação entre saberes de referência específicos com saberes pedagógicos. Assim, a Prática como componente curricular, conforme exigência da Resolução CNE/CP nº 1/2002”</p>	
Univ. 5	<p>“a formação específica e a formação pedagógica, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.”</p> <p>“Organizadas em três núcleos: o Núcleo Estrutural e o Núcleo Integrador dizem respeito à Formação Específica; o Núcleo Contextual à ação Pedagógica”</p> <p>“Sendo o primeiro núcleo composto por uma carga horária</p>	<p>Conhecimento do Idioma</p> <p>Conhecimento Pedagógico</p> <p>Preparação para a prática profissional.</p>

	<p>de 780 horas, o segundo por 285 horas e o Núcleo Contextual por 180 horas.”</p> <p>“contribuem para a formação do profissional de Letras”</p> <p>“NÚCLEO ESTRUTURAL: Língua Portuguesa; Língua, Cultura e Identidade; Estrangeira (Inglês /Espanhol); Língua Espanhola I; Língua Espanhola II; Língua Espanhola III; Língua Espanhola IV; Compreensão e Prod. Textual em L. Esp. Estrangeira (Espanhol); Tópicos de Literatura Espanhola I; Tópicos de Literatura Espanhola II; Metodologia de Ensino da Ling. Espanhola; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola; Linguística Aplicada I; Linguística Aplicada II”</p> <p>“NÚCLEO CONTEXTUAL: Metodologia de Estudos; Currículo; Educação Especial; LIBRAS NÚCLEO INTEGRADOR: Estágio Supervisionado; Atividades Acadêmico-científico-culturais”</p>	
Univ. 6	<p>“proporcionar aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras condições para ser um profissional participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, preparado para o ensino de língua e literatura vernácula e /ou línguas e literaturas estrangeiras”</p> <p>“Conteúdos Básicos Profissionais: a. Conteúdos específicos de línguas (vernácula e estrangeira) e literaturas (vernácula e estrangeira); b. Formação Pedagógica; c. Estágio Supervisionado de Ensino”</p> <p>“Conteúdos Complementares: a. Obrigatórios – Conteúdos de fundamentação teórica em línguas (vernácula e estrangeiras) e literaturas (vernácula e estrangeira); Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas (vernácula e estrangeiras) e Literaturas (vernácula e estrangeira) e o Trabalho de Conclusão do Curso; b. Optativos – Conteúdos que possibilitam ao aluno uma escolha profissional adequada e uma ampliação de seus horizontes de conhecimento.”</p> <p>“c. Flexíveis - Conteúdos responsáveis pelos eixos de aprofundamento nas diversas áreas do curso – Língua, Linguística, Estudos Clássicos e Literatura.”</p>	<p>Preparação para a prática profissional; Conhecimento do Idioma; Conhecimento Pedagógico.</p>
Univ. 7	<p>“novos conhecimentos no intuito de viabilizar uma existência melhor para todos”</p> <p>“A renovação do conhecimento [...] confirma os avanços científicos na tentativa de se construir um mundo melhor. A busca por uma organização social mais igualitária, democrática e participativa faz parte do imaginário utópico do gênero humano.”</p> <p>“o mundo da educação [...] pode ser identificado e avaliado</p>	<p>Preparação para a prática profissional: cidadania. Conhecimento do Idioma Conhecimentos Pedagógicos.</p>

	<p>tanto pelos valores que procura transmitir e fazer apropriar, tanto pelas oportunidades que proporciona para a conquista do saber, quanto pelo o serviço que é capaz de oferecer para a sociedade e para os indivíduos”</p> <p>“Às instituições educacionais escolares, e à universidade pública brasileira, em particular, são atribuídas missões e tarefas que dizem respeito ao bem comum e à boa convivência. Uma das suas principais tarefas vem a ser a de preparar cidadãos solidários, éticos e competentes, críticos e criativos, comprometidos com construção de uma sociedade democrática mais justa e preparados para o pleno exercício da cidadania. Outra tarefa envolve atividades relativas à construção do conhecimento, que é marcado pela diversidade e transitoriedade”</p> <p>“papel da instituição escolar mais complexo e relevante. Por exemplo, é imprescindível e inevitável ter que interagir”</p> <p>“consolida-se o consenso de que, na maior parte dos processos de aprendizagem, o acúmulo de informações cedeu lugar à aquisição de valores, competências e habilidades, enquanto que a presença física em sala de aula perdeu muito da sua relevância. Nesse contexto, ganha relevo, em qualquer processo de aprendizagem que se preze, a aprendizagem cujo propósito seja formar cidadãos pesquisadores, aptos para atuar com eficiência no mundo do trabalho e na vida em sociedade”</p> <p>“construção e apropriação de valores e de conhecimento, amparem a preparação de bons profissionais, cidadãos plenos. O papel de professor passa a ser, também, o de orientador responsável pela qualidade da formação do aluno”</p> <p>Componentes específicos: Compreensão e produção de texto em língua portuguesa; Espanhol I: Fonética e Fonologia; Leitura e produção de texto acadêmico; Linguística I: Fundamentos teóricos; Teoria da literatura I: Formação; Espanhol II: Morfologia; Latim I: Morfologia I; Linguística II: Teorias Linguísticas; Teoria da Literatura II: poesia; Cultura Brasileira I; Espanhol III: História da Língua Espanhola; Latim II: Morfologia II; Linguística III: Linguística Aplicada; Literatura Latina; Cultura dos povos de Língua Espanhola; Espanhol IV: Morfossintaxe i; Literatura de Língua Espanhola i: Formação; Espanhol v: Morfossintaxe II; Introdução a LIBRAS.</p> <p>Componentes curriculares da formação pedagógica geral: Fundamentos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Gestão Educacional/Escolar; Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica.</p>	
--	--	--

	<p>Componentes das práticas pedagógica e docente Avaliação da Aprendizagem; Didática; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola I; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola II; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola III; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola IV; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola V.</p> <p>Componentes dos Estágios Curriculares Supervisionados: Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol I; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol II; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol III; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol IV.</p> <p>Outros Componentes Obrigatórios para as Licenciaturas: Introdução a Libras; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II.</p>	
<p>Univ. 8</p>	<p>“Em sua estrutura básica, o currículo da habilitação de licenciatura em espanhol e literaturas é constituído de quatro eixos, assim descritos: a) um eixo comum, que agrega matérias do ciclo básico; b) um eixo específico, que reúne as disciplinas peculiares da licenciatura (Espanhol); c) um eixo complementar, que opera a verticalização dos conteúdos das diversas áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Linguística, Semiótica, Literatura e Teoria da Literatura; d) um eixo pedagógico que engloba as disciplinas de carácter didático-pedagógico, destinadas à formação do educador”</p> <p>“deverá refletir a posição que a universidade pública ocupa no mundo moderno, bem como as atuais propostas para o ensino de línguas e para a formação de profissionais dessa área. Isso pressupõe que o ensino de língua, em vista de sua diversidade, demanda uma formação teórico-crítica, fornecendo ao licenciando o conhecimento de teorias sobre a natureza da linguagem e de estratégias para atuar na produção de conhecimento vinculando seu uso aos aspectos culturais”</p> <p>“profissionais mais capacitados intelectualmente, cientes e confiantes de que não só podem aprender teorias sobre as línguas e literaturas, mas também podem construí-las”</p> <p>“mais importante que acumular conhecimento, é ter habilidades necessárias à sua busca, crítica, seleção para fins específicos e à sua construção”</p> <p>“a visão de ensino centrada na criatividade – o que exige a construção do conhecimento na relação com a realidade profissional – e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em</p>	<p>Preparação para o Trabalho: cidadania</p> <p>Conhecimentos pedagógicos</p> <p>Conhecimento de idioma</p>

	<p>relação ao curso e o futuro exercício da profissão”</p> <p>“ensino universitário superar os limites dos conteúdos descritivos, articulando-se com a pesquisa e a extensão, de modo a formar profissionais críticos, que demonstrem autonomia no processo de produção e disseminação do conhecimento”</p> <p>“o espaço para o desenvolvimento de atitudes investigativas e criativas cientificamente fundadas e para a iniciação imediata da prática de ensino, considerada como eixo/centro da formação para o trabalho. Com relação a esse último aspecto, em lugar da racionalidade instrumental – aprender primeiro e praticar depois – prioriza-se a racionalidade prática – aprender refletindo na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva e seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, que recomendam a inserção da prática de ensino ao longo do curso, a maioria das disciplinas do currículo inclui uma dimensão prática. Para os cursos de licenciatura, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a prática como componente curricular deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.”</p> <p>“a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e de estágios junto a comunidades, escolas e empresas, mediante o devido acompanhamento e com aproveitamento para a carga horária no currículo, o que possibilitará uma atuação no mercado de trabalho já durante o curso e não apenas no final.”</p> <p>“interdisciplinaridade deve traduzir-se por uma integração entre as disciplinas que compõem o currículo, o que se manifesta, entre outras coisas, pela identificação de saberes compartilhados sobre o objeto de estudo, e pelo reconhecimento de abordagens convergentes acerca desse objeto. É preciso, portanto, cada vez mais, superar a visão compartimentalizada do saber. Sob essa ótica, a proposta curricular em pauta prevê a interação das diferentes disciplinas como um dos fundamentos metodológicos da formação do educador”</p> <p>“aprender o fenômeno da linguagem como instrumento da expressão cultural”</p> <p>“O aluno poderá também participar de projetos de extensão para o ensino, executados pela própria Univ. 8, em escolas públicas, adquirindo, desse modo, um saber fundado na experiência, que lhe será muito útil para o exercício profissional e para a sua formação como cidadão.”</p> <p>“ao graduando familiarizar-se com os debates acerca do conhecimento linguístico e literário e sua repercussão social, para que, no exercício de sua prática pedagógica, possa atuar</p>	
--	---	--

	como agente de uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.”	
Univ. 9	<p>“Núcleo de Conteúdos Básicos - Corresponde ao conjunto de disciplinas obrigatórias específicas de cunho teórico e prático de língua espanhola e literaturas hispânicas, obedecendo a uma sequência lógica de conteúdos gerais”</p> <p>“Núcleo de Conteúdos Profissionais - Compõem este núcleo as disciplinas que tratam de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação em geral e educação linguística de língua espanhola e literaturas hispânicas”</p> <p>“Núcleo de Estágios Supervisionados - Consiste em um conjunto de conteúdos que enfatizam os conhecimentos de interesse do ensino da língua espanhola e literaturas hispânicas, em nível de ensino fundamental e médio, proporcionando análises e criação de materiais didático-experimentais, audiovisuais e bibliográficos de interesse para o ensino, sendo o planejamento de aulas teórico-experimentais e a realização de pequenos ensaios educacionais (microestágios), para avaliação do processo de ensino-aprendizagem, componentes curriculares imprescindíveis ao desenvolvimento do licenciado”</p> <p>“Núcleo de Conteúdos Complementares - Compõem este núcleo as disciplinas optativas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar”</p> <p>“A PCC não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso, mas em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio curricular supervisionado, devendo concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em estudos linguísticos e literários”</p> <p>“O curso oferece PCC a seus alunos ao longo do curso, integrando as disciplinas cursadas desde o início e não apenas nas disciplinas pedagógicas, constituindo-se em movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar.”</p> <p>“A PCC deve permear toda a formação do futuro professor, garantindo uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.”</p> <p>“O eixo norteador da PCC é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino, através da análise de materiais didáticos, de abordagens de ensino, de tarefas de aprendizagem nas diversas habilidades linguísticas, do ensino dos diversos aspectos da língua espanhola, a partir de uma perspectiva inter/multicultural e comunicativa, e através</p>	<p>Conhecimento do Idioma;</p> <p>Formação para prática profissional;</p> <p>Conhecimentos Pedagógicos.</p>

	<p>da elaboração de materiais didáticos que expressem a educação linguística de língua espanhola e suas respectivas literaturas.”</p> <p>“A experiência dos alunos/professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica, criando desde o primeiro momento do curso, uma rede de troca permanente de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação.”</p> <p>“A PCC, nesta proposta, tem como objetivo articular diferentes práticas, numa postura interdisciplinar, bem como familiarizar e embasar o estudante em atividades ligadas ao ensino, através da parte dedicada à prática”</p>	
--	--	--

Ao analisar o discurso presente no item referente aos conteúdos do PP do Curso de Letras da Univ. 1, percebe-se a emergência de dois temas recorrentes: o conhecimento da língua e a formação pedagógica. Conforme se lê no documento, o curso conta com três núcleos de formação: um núcleo básico que, de acordo com o texto, está intimamente ligado com o núcleo de formação específica e o núcleo de formação docente. Ao largo da descrição deles, percebe-se que a formação dos professores conforme entendida pelo PP, se divide nos três temas destacados anteriormente. O primeiro deles, no caso, o “conhecimento do idioma”, fica evidenciado em: “leitura e escrita, de diversos gêneros, com ênfase nos gêneros acadêmicos”; “Linguística se ensina, por exemplo, teoria fonológica, em Língua Portuguesa, se ensina o sistema fonológico do Português”; “estudo da formação de uma literatura específica e da constituição do seu cânon”; “exame de suas obras relevantes e da relação entre o campo literário e outros campos discursivos”; “Linguística Aplicada visa a uma reflexão não-dicotômica entre teorias e práticas utilizadas na sala de aula de línguas, priorizando dados de pesquisa de linha antropológica e etnográfica”; “Os Estudos Clássicos [...] estimular uma reflexão sobre o intervalo entre o mundo contemporâneo e o clássico, numa perspectiva histórica e crítica dessa contemporaneidade, tanto no que diz respeito a aspectos da língua como da cultura”; “nivelar alunos que ingressam à Universidade com algum conhecimento do idioma”; “desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita)”; “as suas funções comunicativas e sociais”; “as competências linguísticas: gramatical, lexical e fonológica da mesma”; “interação desde o início com o conhecimento cultural e literário da língua espanhola.”; “formação específica em espanhol [...] formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas e pelo núcleo de formação para a docência”. Todos esses destaques, como se percebe, enfatizam a necessidade e a importância ressaltada

pelo PP do conhecimento do idioma, apenas se citarmos as recorrências presentes na descrição do Núcleo Básico. Ao passar para o Núcleo Específico, podemos ver o mesmo tema evidenciado em: “descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua, bem como apresentar as literaturas a partir do estudo das organizações discursivas e literárias de obras representativas, tendo sempre em vista o ensino no básico.” E “conteúdos considerados básicos sobre o funcionamento da língua e de suas literaturas, e uma parte eletiva, com conteúdos mais direcionados aos interesses específicos de cada aluno”. Ou seja, pelo menos dois dos três núcleos que compõem a formação de professores indicada pelo PP se voltam diretamente para o conhecimento do idioma, de modo a revelar a emergência desse tema no discurso analisado.

Já no que se refere ao tema “formação pedagógica”, podemos destacar o chamado núcleo de formação para a docência do PP, em cuja descrição se lê: “O núcleo de formação para a docência tem como objetivo definir mais especificamente a atuação do professor”; “correlação entre teoria e prática, ou seja, em um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e solução de situações próprias do ambiente da educação escolar (Em conformidade com o Parecer CNE/CP 28/2001)”; “As aulas e atividades contemplam uma formação docente ampla e uma estrita. Em termos de formação mais ampla”; “questões relativas à trabalho docente e à atualização profissional, ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem, ao currículo, à pesquisa educacional, à organização e gestão do trabalho escolar, e à política e organização da educação básica”; “Em termos de formação mais estrita, o curso oferece os Projetos Integradores (ANEXO, III), ou seja, atividades interdisciplinares especificamente relacionadas à integração do conhecimento teórico sobre a língua e suas literaturas e a prática docente.”; “permite ao aluno a participação na sua própria formação, conforme sugere o Parecer CNE/CES 492/200: “Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (p. 29).

Os excertos nos permitem algumas inferências. Em primeiro lugar, ao dividir as disciplinas nos núcleos descritos no PP, considerando que há algumas que são próprias da formação docente, o texto pode sugerir que as demais que não estão contempladas nesse núcleo não constituem conteúdos para essa formação. Ou seja, que o conhecimento do idioma abordado no chamado núcleo de conhecimentos específicos é abordado numa perspectiva de

descrição da estrutura da língua, das suas regras, das teorias linguísticas e etc., sem considerar a sua contribuição ou a articulação desses mesmos conteúdos com a formação docente dos alunos. Ou seja, a divisão, posta da forma como está, pode sugerir que o estudo do idioma é feito numa perspectiva desvinculada à da formação de professores, uma vez que no texto do projeto consta que no núcleo de formação docente é que se dará “mais especificamente a atuação do professor”, enquanto no específico o objetivo é “descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua, bem como apresentar as literaturas a partir do estudo das organizações discursivas e literárias de obras representativas”.

Em segundo lugar, há uma preocupação com a formação dos futuros professores no que se refere à sua atuação no mercado laboral, uma vez que há reiteradas referências no texto à educação básica e à sala de aula. Ou seja, há menções ao lugar onde os docentes atuarão.

Finalmente, há que se destacar a citação direta de pareceres do CNE (destacados em negrito no texto), o que demonstra uma preocupação em alinhar o discurso do PP com aqueles documentos. Isso revela, ainda, o efeito coercitivo do qual falamos em capítulos anteriores, ao abordarmos a teoria proposta por van Dijk (2008a). Ao deslocar a discussão promovida pelo autor para o estudado neste trabalho e analisarmos a posição do MEC nas avaliações e validação dos cursos de Letras, podemos perceber uma relação de coerção, materializada no discurso dos PP analisados. De tal modo que, ao citar diretamente os textos de pareceres emitidos pelo CNE, o PP submete-se ao que neles consta nos pontos especificamente mencionados daqueles documentos que cita.

Ainda neste capítulo, abrimos mais adiante espaço para discutirmos mais detidamente a questão da presença de citações diretas ou de partes dos pareceres do CNE nos PP dos cursos analisados. Algo que também será repercutido no próximo capítulo de conclusão. Neste ponto, contudo, é necessário constatar, através dos destaques feitos, a presença dessas citações e refletir que, se se encontram insertas no texto, a hipótese de que a força coercitiva de que falamos anteriormente, que faz parte dos mecanismos de poder presentes no discurso e destacados por van Dijk (2008a), vai se confirmando. Além disso, que não podemos desprezar as relações de poder e o papel exercido pelo MEC na estrutura governamental e sua vinculação com as universidades federais, uma vez que o ministério é o órgão responsável pelas ações do Governo Federal na área de educação, o que inclui as universidades e, por sua vez, a FPLE. Dito isso, passemos ao seguinte PP.

No discurso do PP do Curso da Univ. 2, podemos perceber a emersão de dois temas: o conhecimento da língua e a formação pedagógica. O primeiro deles fica evidenciado em:

“componentes curriculares que definem o conteúdo específico”; “conhecimento específico estão os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira), Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Literários e aquelas consideradas instrumentais”. Já o segundo tema emerge em: “componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o *locus* de atuação do professor e disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional”; “a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos”. Passemos ao próximo PP, no caso o da Univ. 3.

Conforme destacado no quadro apresentado anteriormente, os temas que emergem do discurso do PP do Curso da Univ. 3 são: Conhecimento do idioma; Preparação Pedagógica; Preparação para a prática profissional.

O primeiro deles fica evidenciado no discurso, quando este faz referência aos conhecimentos e estudos voltados para a língua espanhola e suas literaturas, tal como em: “visa contemplar a exploração da linguagem nas quatro dimensões de linguagem comentadas na introdução deste documento (linguagem como sistema, como arte, como conhecimento e, como comportamento), permitindo o desenvolvimento de capacitação ampla e atualizada” ou “Disciplinas do Núcleo Comum: permeadas por aspectos específicos e norteadores dos cursos de letras, focalizando conteúdos de Teoria da Literatura, Língua Espanhola e suas literaturas e Linguística Aplicada, oferecidos conjuntamente aos alunos das duas modalidades”. Ao definir as disciplinas desse núcleo comum que, segundo o PP, abordam aspectos específicos e norteadores dos cursos de Letras, são listadas todas as disciplinas voltadas para o estudo do idioma e metalinguagem. Ao denominar esse núcleo como “norteador” do curso, o discurso põe em relevância essas disciplinas, de modo a assinalar a importância dele para a formação.

O segundo tema, qual seja, “Preparação Pedagógica”, emerge no discurso em: “Transcendendo a sala de aula e permeando toda a formação do licenciado e do bacharel, a inter-relação entre teoria e prática preconizada permitirá tanto a aplicação e/ou transformação do componente teórico em prática pedagógica, como a construção do conhecimento alicerçada na reflexão sobre a realidade, principalmente a realidade educacional”; “o docente deve envolver-se, além da prática de sala de aula, em atividades de planejamento como a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e de planos de trabalho específicos, em atividades de avaliação, de aprimoramento profissional e de integração da escola com as famílias e a comunidade em geral”.

Algo que também fica evidente na análise é que a preparação pedagógica é entendida como a habilidade do aluno em relacionar os conteúdos estudados no núcleo comum (teoria) com a prática. Essa “passagem da teoria à prática”, ou seja, entre o teórico e o real, fica também evidente no discurso examinado. Aqui, materializa-se na compreensão da importância dos conhecimentos pedagógicos como sendo aqueles que darão ao professor a capacidade de usar as informações “norteadoras”, destacadas anteriormente, para o ensino da Língua Espanhola.

No caso do terceiro tema, “Preparação para a prática profissional”, sua emergência fica evidente ao longo do discurso e, mais especificamente, em: “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; “Caracterizam-se como Prática como Componente Curricular (PCC), atividades que estimulem a consciência reflexiva individual e altruísta, visando à autonomia intelectual e profissional do futuro professor” e “aprimoramento profissional e de integração da escola com as famílias e a comunidade em geral”. A remissão à formação voltada para a atuação profissional dos futuros professores se liga à anterior preocupação com a prática pedagógica e de igual a uma lógica de racionalidade técnica que deriva da visão positivista e nela se constrói.

A reflexão sobre se esses núcleos se relacionam também pode ser levantada ao discutir esse PP. Cabe, sobre isso, destacar as partes em que o documento trata da Prática como Componente Curricular (PCC), considerada como o “elo” entre a teoria e a prática e que, segundo ainda o PP, deve estar presente ao longo de todo o curso, inserida nas disciplinas, de modo a “oportunizar a articulação entre a teoria e a prática desde o início dos cursos”.

É importante destacar, ainda, dois aspectos que se destacam: a referência aos documentos do CNE e “à autonomia intelectual e profissional do futuro professor”, que aparecem em todos os PP examinados, nas partes anteriormente perscrutadas. No caso específico da menção aos pareceres do CNE, cabe fazer a reflexão de que, embora as alusões sejam, neste item, em sua maioria, voltadas a definição de aspectos específicos como a definição de horas de atividades complementares ou de estágios curriculares, há também o uso dos documentos para referendar conceitos usados no projeto. Isso pode ser notado, por exemplo, na passagem que define o que se entende por PCC, retirada diretamente de uma resolução daquele conselho: “Essa prática se traduz em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema [...]. [a prática docente] poderá ser enriquecida

com tecnologias da informação, incluídos computador e vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos [excerto do PP]”.

Ou seja, percebe-se, além de serem levados em consideração por determinarem objetivamente certos limites, como os de carga horária, neste caso, os documentos do Governo Federal são igualmente usados para a construção de conceitos que interferem no modo de entender a FPLE.

Feitas essas considerações sobre o PP da Univ. 3, passaremos ao próximo.

No discurso do PP da Univ. 4 ficam evidenciados, tal como exposto no quadro anterior, os temas: Conhecimento do Idioma; Conhecimento Pedagógico; Preparação para a prática profissional.

No caso do primeiro tema, pode-se perceber a sua emersão no discurso em: “A formação do profissional em Letras: Língua Espanhola requer uma base teórica e prática que advém dos estudos linguísticos e literários”; “Os conteúdos complementares obrigatórios são diretamente relacionados aos componentes básicos e fortalecem o eixo especialista. Os complementares optativos são relativos ao aprofundamento ou ampliação de conteúdos disciplinares ou de áreas interdisciplinares”; “Os saberes de referência dos estudos linguísticos e literários que focalizam a linguagem como um objeto de estudo são fundamentais para o graduando em Letras”; “os saberes relacionados à linguagem como um objeto de ensino e os saberes práticos como objeto de ação interpessoal”; “O primeiro eixo [...] visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação”. O segundo tema fica evidente em: “Por fim, o terceiro eixo – do docente – diz respeito à Prática como componente curricular e ao Estágio Supervisionado a partir dos quais o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se dissociam. Na graduação, esse binômio se realiza como observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio”; “Nesse sentido, as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem [...] mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino [...] tendo em vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática”. O terceiro tema fica evidente no discurso, cada vez que se faz menção à prática futura ou à atuação posterior do profissional que está sendo formado no curso, tal como em: “como

iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional”.

Os temas destacados nos permitem fazer algumas considerações a respeito de como a FPLE emerge do discurso no PP ora examinado. A primeira delas diz respeito à reflexão já proposta, quando examinávamos os projetos anteriores, sobre a separação entre os conteúdos entendidos como específicos e aqueles voltados para as práticas pedagógicas. No PP da Univ. 4, nos vários excertos destacados no quadro, há referências sobre isso. Por exemplo, em: “o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente. A delimitação desses eixos, entretanto, é meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam inter-relacionados”; “Os saberes de referência que orientam essas disciplinas estão vinculados a uma concepção interdisciplinar e, portanto, não compartimentalizada do saber” e “possibilitando a articulação entre saberes de referência específicos com saberes pedagógicos. Assim, a Prática como componente curricular, conforme exigência da Resolução CNE/CP nº 1/2002”. Desse modo, se percebe ao largo do texto reiteradas menções à necessidade de que o aluno, futuro professor, seja capaz de “estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática”.

A segunda consideração, diz respeito à citação direta a pareceres do CNE, tal como acontece em outros PP. Há referências tanto a questões de delimitação da carga horária de componentes como as horas complementares, como de aspectos conceituais, para a definição da PCC, tal como no PP da Univ. 3, anteriormente examinado.

Por fim, uma última consideração sobre os temas que emergem do discurso desse PP, diz respeito à afirmação explícita sobre o que se entende por FPLE, evidenciada em: “este Projeto Pedagógico entende que a formação do graduando em Letras: Língua Espanhola se orienta por três eixos de formação: o do usuário competente da língua, o do especialista e o do docente”. Como se pode perceber, os dois primeiros eixos considerados como sendo orientadores da FPLE pelo PP se voltam para os conhecimentos do idioma em duas dimensões diferente, enquanto o terceiro para a dimensão da formação docente do futuro professor. Esta última, conforme se evidencia no discurso, é alcançada pelo desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e sua relação com prática profissional. De modo que se confirmam os temas e, explicitamente neste último excerto realçado, o entendimento do PP sobre o que é a FPLE. Feitos esses apontamentos, passaremos ao seguinte PP.

Como se percebe nos excertos destacados no quadro anterior, o PP do Curso de Letras Espanhol da Univ. 5 neste item é pouco detalhado. Contudo, é possível, a partir da leitura, fazermos algumas considerações sobre ele.

Chama a atenção o fato de o texto sobre os conteúdos iniciar-se com uma referência direta a um parecer do CNE, inclusive para deixar claro que, conceitualmente, o que consta do documento do Governo Federal é o guia para o projeto, conforme se explicita em: “a formação específica e a formação pedagógica, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de fevereiro de 2009”.

O outro destaque que deve ser feito é sobre a organização da FPLE proposta no PP, estabelecida em “três núcleos: o Núcleo Estrutural e o Núcleo Integrador dizem respeito à Formação Específica; o Núcleo Contextual à ação Pedagógica”.

Não há um desenvolvimento maior do texto na descrição dos núcleos mencionados, porém, cabe destacar duas informações sobre eles, porque nos fornecem dados pertinentes sobre o entendimento que é feito sobre a FPLE e nos permitem extrair os temas que emergem do discurso presente neste projeto.

A primeira informação é a divisão da carga horária entre os núcleos: “Sendo o primeiro núcleo composto por uma carga horária de 780 horas, o segundo por 285 horas e o Núcleo Contextual por 180 horas”. Essa informação nos leva a entender que há uma concentração de carga horária nos dois primeiros, de modo a indicar que são aqueles que concentram a maior parte do conteúdo da formação e, portanto, com maior proeminência frente ao último.

Não fica claro, porque não há, conforme já dito, um maior detalhamento neste item, de se há, como no caso da Univ. 4, a preocupação com a integração desses núcleos, de modo a que os conteúdos trabalhados em um dialoguem com os do outro. O que pode suscitar o questionamento que fizemos com relação ao projeto da Univ. 1 de se a formação pedagógica é feita apenas nas disciplinas de estágio e de teoria de ensino ou ao longo do curso.

O fato é que as disciplinas que compõem o chamado núcleo estrutural do Curso são disciplinas de língua, literatura e metalinguagem. Como o núcleo se chama “estrutural” e se volta, segundo o PP, para conhecimentos específicos, sobressai neste ponto o primeiro tema: “Conhecimento do idioma”.

A segunda informação que deve ser levada em consideração é a composição, em termos de conteúdo, dos núcleos. O chamado “núcleo contextual” traz as seguintes

disciplinas: “Metodologia de Estudos; Currículo; Educação Especial; LIBRAS” e o “núcleo integrador”, essas: “Estágio Supervisionado; Atividades Acadêmico-científico-culturais”.

Esses dados evidenciam a presença do segundo tema, no caso, “O conhecimento pedagógico” e, igualmente, do terceiro, “Preparação para a prática profissional”, este último, igualmente emergente em: “contribuem para a formação do profissional de Letras”. Além disso, a preocupação com a atuação do futuro docente fica evidenciada também nas disciplinas que compõem o núcleo como “educação especial” e “currículo”.

Devemos destacar, neste ponto, uma vez mais, o aporte de carga horária para cada um dos núcleos. O número de horas destinado para os dois últimos, voltados, especificamente, conforme o PP, para a formação docente, é bem menor que aquele dedicado ao primeiro núcleo, o que parece indicar uma preocupação maior, pelo elenco de disciplinas deste (todas de língua, literatura e metalinguagem), ao conhecimento do idioma, como sendo prioritário para a FPLE, segundo o PP.

Feitos os apontamentos sobre o projeto anterior, passaremos ao da Univ. 6, cujos temas, conforme destacado no quadro, são: Preparação para a prática profissional; Conhecimento do Idioma e Conhecimento Pedagógico.

Tal como no PP da Univ. 5, o texto que trata dos conteúdos é pequeno e resumido. Não há explicação mais detalhada da forma como se orientam teoricamente e o motivo de se estruturarem da forma como se dispõem no PP. Contudo, é possível fazermos algumas reflexões sobre o que ali consta.

O primeiro tema que emerge do discurso do PP do Curso de Letras Espanhol da Univ. 6, ou seja, “Preparação para a prática profissional”, fica evidente em: “proporcionar aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras condições para ser um profissional participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, preparado para o ensino de língua e literatura vernácula e /ou línguas e literaturas estrangeiras” e em todas as menções à palavra “profissional”, feitas ao longo do discurso.

Cabe destacar, sobre isso, ainda, o uso dos termos “participativo, reflexivo, autônomo”, que se vincula ao que ao longo desta análise percebemos nos documentos tanto do Governo Federal, como dos PP, nos itens anteriormente examinados nesta tese. O ideário moderno, discutido no capítulo três, fortemente influenciado pela perseguição do progresso que evidencia, igualmente, a preocupação de que a Educação possibilite aos sujeitos que eles possuam essas características. Ao se voltar para a preocupação com a formação profissional do professor, o PP converge para o que esse sujeito fará na sociedade. Do mesmo modo, as

características elencadas (reflexão, autonomia e participação) remetem à necessidade de integração do futuro professor na sociedade, de modo a contribuir com ela e com seu desenvolvimento.

Dito isso, é importante destacar os excertos nos quais fica explicada a divisão dos conteúdos em três grupos: Conteúdos básicos profissionais, conteúdos complementares e conteúdos flexíveis. Destacamo-los: “Conteúdos Básicos Profissionais: a. Conteúdos específicos de línguas (vernácua e estrangeira) e literaturas (vernácua e estrangeira); b. Formação Pedagógica; c. Estágio Supervisionado de Ensino”; “Conteúdos Complementares: a. Obrigatórios – Conteúdos de fundamentação teórica em línguas (vernácua e estrangeiras) e literaturas (vernácua e estrangeira); Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas (vernácua e estrangeiras) e Literaturas (vernácua e estrangeira) e o Trabalho de Conclusão do Curso; b. Optativos – Conteúdos que possibilitam ao aluno uma escolha profissional adequada e uma ampliação de seus horizontes de conhecimento”; “c. Flexíveis - Conteúdos responsáveis pelos eixos de aprofundamento nas diversas áreas do curso – Língua, Linguística, Estudos Clássicos e Literatura.”

Conforme essa divisão proposta, emerge do discurso do PP o entendimento de que os conteúdos que são considerados básicos para a formação são formados por três blocos: os conteúdos específicos de línguas (vernácua e estrangeira) e literaturas (vernácua e estrangeira); os de formação pedagógica; e o Estágio Supervisionado de Ensino.

Chama a atenção nesse ponto a divisão entre os dois últimos, de modo a remeter à discussão que já fizemos antes, sobre a questão da formação do professor estar localizada em um grupo de conteúdos ou em grupos de disciplinas e se esses dialogam com os das disciplinas de outros núcleos. Ou seja, se a FPLE é pensada ao longo do curso em todas as suas etapas ou apenas nas disciplinas voltadas para os estágios, como se o aluno cursasse primeiramente uma graduação em língua, para depois formar-se professor. Como o PP não deixa claro de que modo esses núcleos se articulam entre si, não há como afirmar com segurança se eles são pensados de forma separada e desarticulada ou não.

Contudo, ao examinar o elenco das disciplinas que compõem esses núcleos, podemos fazer algumas inferências. No caso dos conteúdos básicos profissionais, o PP apresenta a seguinte lista de disciplinas: Cultura dos Povos de Língua Espanhola; Língua Espanhola Nível Básico I; Língua Espanhola Nível Básico II; Língua Espanhola Nível Básico III; Língua Espanhola Nível Intermediário I; Língua Espanhola Nível Intermediário II; Língua Espanhola Nível Intermediário III; Língua Espanhola Nível Avançado I; Língua Espanhola Nível

Avançado II; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II; Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola I; Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Espanhola II; Literatura Espanhola I; Literatura Espanhola II; Literatura Espanhola III; Literatura Hispano-Americana I; Literatura Hispano-Americana II e Literatura Hispano-Americana III. Ou seja, todas voltadas para a questão do conhecimento do idioma. Neste ponto, podemos dizer que fica evidente o segundo tema destacado, ou seja, o conhecimento do idioma. Importante enfatizar que, segundo a tabela apresentada no PP, esses conteúdos perfazem 39,58% do conteúdo total estudado. O tema do conhecimento de língua fica evidente no discurso pelos excertos destacados no quadro, uma vez que há reiteradas menções aos conhecimentos de língua e literatura.

Dito isso, é necessário sublinhar as disciplinas elencadas como as que formam a “formação pedagógica”. São elas: Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação; Fundamentos Sócio-Históricos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Política Educacional e Didática. Ao citá-las, emerge o terceiro tema que emerge do discurso do PP: “Conhecimento Pedagógico”. Como se percebe, este núcleo se volta para questões gerais dos fundamentos da educação. Não fica claro se essa discussão se relaciona diretamente com o ensino de Língua Espanhola, se há uma preocupação com a prática pedagógica dos futuros docentes ou se centra em uma discussão teórica, excetuando alguma atividade prática. Ou, ainda, se inclui a PCC na sua carga horária. Não há referências no PP, aliás, sobre a PCC.

Finalmente, o grupo “estágio supervisionado”, é formado pelas disciplinas: Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III; Estágio Supervisionado IV; Estágio Supervisionado V; Estágio Supervisionado VI e Estágio Supervisionado VII. Conforme vimos nos pareceres do CNE, há uma determinação de que a carga horária mínima dedicada aos estágios seja de 400 (quatrocentas) horas ao longo do curso. Considerando que o estágio é o momento da prática supervisionada, ou seja, aquela em que o aluno deve realizar atividades como observação de aula, planejamento, preparação de material, ministração de aulas, etc., essas disciplinas, que, segundo o PP informa, somam 420 (quatrocentos e vinte) horas, deveriam estar dedicadas a essas atividades. Assim, a discussão teórica sobre o ensino de língua estrangeira, a didática dessas línguas, sua aquisição e demais discussões teóricas não deveriam estar incluídas nesse grupo, caracterizado por um viés eminentemente prático. O que nos leva a perguntar se essa discussão estaria sendo feita no núcleo anterior de “formação pedagógica”.

Cabe, portanto, aqui, refletir se se dá e, em caso positivo, em qual momento se daria, o elo entre a teoria e a prática, de modo a fazer com que o futuro professor relacione os conhecimentos construídos ao longo do curso para “formação profissional”, destacada pelo texto e que ficou evidenciada no discurso do PP. Pode-se retomar, portanto, o questionamento que vimos fazendo até este ponto, sobre se há uma articulação entre esses núcleos e, finalmente, se a FPLE é pensada ao longo dos cursos, cujos PP examinamos neste trabalho, numa perspectiva longitudinal da sua integralização e de modo a atravessar todos os conteúdos estudados, ou, se isso só se dá em determinado momento, mais especificamente, nos estágios. Anotadas essas considerações sobre este PP, passaremos para o próximo.

No caso da Univ. 7, do discurso presente no PP, conforme destacado no quadro, que traz os excertos desse item do projeto, emergem os temas: Preparação para a prática profissional: cidadania; Conhecimento do Idioma e Conhecimentos Pedagógicos.

O primeiro deles fica evidente nos primeiros excertos destacados no quadro e que fazem referências reiteradas sobre o papel da educação, das agências escolares como a universidade e da formação que ela realiza para a sociedade. Há várias menções ao impacto que a formação recebida na universidade deve ter: “Uma das suas principais tarefas vem a ser a de preparar cidadãos solidários, éticos e competentes, críticos e criativos, comprometidos com construção de uma sociedade democrática mais justa e preparados para o pleno exercício da cidadania”. De forma mais enfática que nos PP anteriormente analisados, neste há, ao se fazer remissão à questão dos conhecimentos profissionais, como se vê, uma ligação direta com o impacto que a prática do formando vai ter na sociedade.

Ao longo de todo tópico intitulado “Marco Teórico” que está logo no início da parte que trata da organização curricular, percebe-se a preocupação em destacar o papel cidadão do profissional oriundo da universidade e da educação (a FPLE incluída) nesse contexto.

Já discutimos, igualmente, no capítulo três, a presença da noção de “desenvolvimento” ou de “progresso” na ideologia moderna, mais especificamente no período iluminista que se propunha em sua origem tirar as pessoas das trevas em que se encontravam para a luz do conhecimento. A escuridão era, então, a crença religiosa que detinha a marcha da ciência. Logo, no modernismo, a ideia era que a humanidade toda pudesse estar sob um mesmo manto de progresso, desenvolvimento e ordem e que a sociedade e o mundo fossem melhorados nesse movimento. No período moderno, as relações exigem a habilidade de adaptação do sujeito, transformando a ideia de progresso e desenvolvimento: o sujeito melhor adaptado é aquele que melhor se encaixa nessa sociedade fugidia, que lhe exige a adaptabilidade na

mesma proporção que ela se molda. Conforme indica Bauman (2001), a liquidez da modernidade se expressa na individualidade que está, a todo instante, buscando a liberdade, a autonomia e a felicidade nessa constante transformação.

No que sobre este PP e neste trabalho estamos discutindo, cabe destacar, portanto, a aproximação a esse ideário quando reiteradas vezes o discurso desse e de outros PP dos cursos das IES do Nordeste do Brasil remite a conceitos como os que ora explicitamos no excerto destacado. Pensar que a educação e, por conseguinte a FPLE, interfere na sociedade, modificando-a, melhorando-a ao entregar de volta um sujeito capaz de adaptar-se ao meio e melhora-lo, aproxima o discurso desses projetos e a forma como entendem a FPLE ao ideário modernista.

Além deste tema, há ainda a emersão, igualmente, do tema “conhecimento pedagógico” e “conhecimento de idioma”, na estrutura proposta pelo PP para a organização dos conteúdos, a partir da distribuição de disciplinas elencadas no documento.

Conforme o PP da Univ. 7, os conteúdos estão assim divididos:

Tabela 02: Distribuição da Carga Horária dos Conteúdos do PP do Curso de letras Espanhol da Univ. 7 (Fonte: PP univ. 07).

Componentes Obrigatórios	
Componentes Pedagógicos	270
Componentes de Práticas Pedagógicas	405
Outros Componentes Obrigatórios	120
Estágio Curricular	405
Componentes Específicos	1.290
Total de Componentes Obrigatórios	2.490
Síntese de Carga Horária	
Total de Componentes Obrigatórios	2.490
Componentes Eletivos do Perfil	0
Componentes Eletivos Livres	450
Atividades Complementares	210
Carga Horária Total	3.150

Para ficar mais claro, destacamos neste ponto, os chamados “Componentes específicos” que, tal como mostra a tabela 02, reúnem um total de 1.290 horas. Esse núcleo é formado pelas seguintes disciplinas: Compreensão e produção de texto em língua portuguesa; Espanhol I: Fonética e Fonologia; Leitura e produção de texto acadêmico; Linguística I: Fundamentos teóricos; Teoria da literatura I: Formação; Espanhol II: Morfologia; Latim I: Morfologia I; Linguística II: Teorias Linguísticas; Teoria da Literatura II: poesia; Cultura Brasileira I; Espanhol III: História da Língua Espanhola; Latim II: Morfologia II; Linguística

III: Linguística Aplicada; Literatura Latina; Cultura dos povos de Língua Espanhola; Espanhol IV: Morfossintaxe I; Literatura de Língua Espanhola I: Formação; Espanhol V: Morfossintaxe II; Introdução a LIBRAS. Ou seja, por disciplinas de língua e metalinguagem.

De tal modo que a maior carga horária do curso é voltada para o estudo dos conhecimentos do idioma.

Além desses, há ainda os que o PP denomina de “Componentes curriculares da formação pedagógica geral”: Fundamentos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Gestão Educacional/Escolar; Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica e os “Componentes das práticas pedagógica e docente” que reúne as disciplinas de: Avaliação da Aprendizagem; Didática; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola I; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola II; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola III; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola IV; Metodologia do Ensino de Língua Espanhola V. Finalmente, os “Componentes dos Estágios Curriculares Supervisionados”, que incluem as disciplinas de: Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol I; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol II; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol III; Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Espanhol IV.

Os três núcleos assim compostos demonstram a preocupação do PP com os conhecimentos pedagógicos, terceiro tema recorrente no discurso.

Há a presença de cinco disciplinas teóricas sobre o ensino de Língua Espanhola, distribuídas ao longo da integralização curricular, a partir da metade do curso. Além disso, há a referência no documento da PCC que, segundo o PP deverá totalizar 400 horas de toda a formação e “vivenciada ao longo do curso, compreendendo 60h para Didática, 60h para Avaliação da Aprendizagem e 180 horas mínimas de Metodologia de Ensino de Língua e Literatura, desde o início do curso”. Essas informações nos fornecem dados para refletirmos sobre a preocupação em se incluir a questão da formação docente ao longo do curso, como já feita anteriormente quando analisávamos os outros PP. No caso do da Univ. 7, ora examinado, a inclusão desses conteúdos e da preocupação em distribuí-los ao longo do curso, bem como de incluir essa a PCC dá um indicativo de que, do ponto de vista como é concebida no documento, a FPLE deverá ser feita durante todo o curso.

Concluídas as reflexões sobre essa parte do PP da Univ. 7, passaremos para o seguinte projeto, no caso da Univ. 8.

Os temas emergentes do discurso analisado neste item do PP são os mesmos até aqui encontrados. A descrição dos conteúdos a serem estudados pelos alunos gira em torno de: “Preparação para o Trabalho: cidadania”; “Conhecimentos pedagógicos” e “Conhecimento de idioma”.

No caso que ora examinamos, há uma preocupação no discurso, tal como no do PP da Univ. 7, em relacionar a formação pretendida, com a prática social dos sujeitos, evidenciada em vários dos excertos do quadro e, especialmente, em: “ao graduando familiarizar-se com os debates acerca do conhecimento linguístico e literário e sua repercussão social, para que, no exercício de sua prática pedagógica, possa atuar como agente de uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”.

Assim, o tema é recorrente ao longo do discurso em todas as menções à prática profissional. O tema “conhecimento do idioma” fica explicitado em: “um *eixo específico*, que reúne as disciplinas peculiares da licenciatura (Espanhol)”; “Isso pressupõe que o ensino de língua, em vista de sua diversidade, demanda uma formação teórico-crítica, fornecendo ao licenciando o conhecimento de teorias sobre a natureza da linguagem e de estratégias para atuar na produção de conhecimento vinculando seu uso aos aspectos culturais”; “apreender o fenômeno da linguagem como instrumento da expressão cultural” e todos os demais que se referem ao estudo da Língua Espanhola.

Já o tema “conhecimento pedagógico” fica evidenciado em: “propostas para o ensino de línguas e para a formação de profissionais dessa área.”; “a visão de ensino centrada na criatividade – o que exige a construção do conhecimento na relação com a realidade profissional – e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e o futuro exercício da profissão”; “Com relação a esse último aspecto, em lugar da racionalidade instrumental – aprender primeiro e praticar depois – prioriza-se a racionalidade prática – aprender refletindo na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva e seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, que recomendam a inserção da prática de ensino ao longo do curso, a maioria das disciplinas do currículo inclui uma dimensão prática”.

Destacados os temas, podemos fazer algumas considerações sobre a forma de entender a FPLE que emerge do discurso presente neste item do PP. Para isso, cabe destacar algumas outras partes do discurso analisado e que constam no quadro anterior. A primeira delas é: “interdisciplinaridade deve traduzir-se por uma **integração entre as disciplinas que**

compõem o currículo, o que se manifesta, entre outras coisas, pela identificação de saberes compartilhados sobre o objeto de estudo, e pelo reconhecimento de abordagens convergentes acerca desse objeto. É preciso, portanto, cada vez mais, **superar a visão compartimentalizada do saber**. Sob essa ótica, a proposta curricular em pauta prevê a interação das diferentes disciplinas como um dos fundamentos metodológicos da **formação do educador**³⁸ [excerto do PP]”. No que se refere à discussão que vimos fazendo ao longo das análises desse item, sobre a separação dos conteúdos, os destaques no texto evidenciam uma preocupação em reafirmar a necessidade de que a formação docente seja feita em todo o curso e que as disciplinas de cunho mais teórico ou aquelas definidas como sendo de língua não promovam uma “compartimentação do saber”.

Há ainda outros aspectos que merecem ser destacados. Neste caso, são passagens do discurso que se referem à discussão em torno da ideologia modernista que também vem sendo evidenciada ao longo da análise. Como em outras partes dos demais PP e deste ora analisado, há uma remissão a conceitos e valores ligados ao ideário moderno, como a liberdade, o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade de adaptação às demandas e a adequação da formação às necessidades da sociedade e do mercado laboral. No caso específico do PP da Univ. 8, neste item, sobre isso, os excertos do discurso que podem ser destacados e ilustrar o que estamos dizendo, entre outros, além daqueles já mencionados anteriormente, são: “deverá refletir a posição que a universidade pública ocupa no mundo moderno, bem como as atuais propostas para o ensino de línguas e para a formação de profissionais dessa área.”; “profissionais mais capacitados intelectualmente, cientes e confiantes de que não só podem aprender teorias sobre as línguas e literaturas, mas também podem construí-las”; “mais importante que acumular conhecimento, é ter habilidades necessárias à sua busca, crítica, seleção para fins específicos e à sua construção”; “a visão de ensino centrada na criatividade – o que exige a construção do conhecimento na relação com a realidade profissional”; “quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e o futuro exercício da profissão”; “formar profissionais críticos, que demonstrem autonomia no processo de produção e disseminação do conhecimento” e “a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e de estágios junto a comunidades, escolas e empresas, mediante o devido acompanhamento e com aproveitamento para a carga horária no currículo, o que possibilitará uma atuação no mercado de trabalho já durante o curso e não apenas no final”.

³⁸ Destaques nossos.

Além de realçar esses pontos, é necessário, ainda, chamar a atenção para algo que também foi detectado no discurso dos demais itens (perfil e habilidades) analisados dos PP e neste também em todos os PP: a presença da citação direta ou a remissão ao que consta nos pareceres do CNE. Estas citações, como vimos demonstrando, são de dois tipos: ou diretas, apenas repetindo algumas determinações objetivas como o número de carga horária de alguns componentes; ou se referem a conceitos defendidos pelos documentos do Governo Federal. Como nos interessa saber se há alguma aproximação entre as ideologias e as RS dos dois grupos de documentos que estamos analisando, o fato dos PP não apenas citarem os pareceres do CNE, mas, ao o fazerem, em alguns casos, não se limitarem a obedecer o que objetivamente naqueles documentos se estabelece, como o número de horas que deve ser dedicado, por exemplo, às horas complementares, PCC e estágio, também usarem o conteúdo das Diretrizes do Governo Federal para o estabelecimento de conceitos que interferem na construção do entendimento do que deve ser a FPLE, indica que esses dados não podem ser desprezados e precisam ser evidenciados.

No caso ora examinado, da Univ. 8, ocorrem os dois tipos de citação, ou seja, os pareceres tanto são citados para fazer remissão ao estabelecimento de cargas horárias para determinados componentes do curso, que são definidos por alguns pareceres do CNE, como também para a construção de conceitos como se vê em: “Nessa perspectiva e seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, que recomendam a inserção da prática de ensino ao longo do curso, a maioria das disciplinas do currículo inclui uma dimensão prática. Para os cursos de licenciatura, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a prática como componente curricular deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” [excerto do PP]. Como se percebe, a referência aos pareceres não se limita aqui a lembrar que a PCC deve constar das disciplinas do curso, somando 400 horas, mas para o estabelecimento do que se entende por essas práticas, além de assimilar no discurso do PP o que é dito nas Diretrizes.

Uma vez feitas essas anotações sobre o PP do curso da Univ. 8, podemos terminar a análise desse item ‘c’, voltando-nos para o PP do curso da Univ. 9.

No caso do Curso de Letras Espanhol da Univ. 9 e no que diz respeito ao item dos conteúdos que analisamos, os temas que se destacam do discurso são, uma vez mais: “Conhecimento do Idioma”; “Formação para prática profissional” e “Conhecimentos Pedagógicos”.

A própria divisão do PP, como já explicitada nos itens do projeto do perfil e das habilidades examinados anteriormente, mostram que estruturalmente o documento divide a FPLE em quatro núcleos, denominados “Núcleo de Conteúdos Básicos”; “Núcleo de Conteúdos Profissionais” e “Núcleo de Estágios Supervisionados”. Há, ainda, o núcleo “Núcleo de Conteúdos Complementares”, que são as atividades complementares que os alunos devem compor ao longo do curso, conforme a legislação que exige pelo menos 200 (duzentas) horas para esse componente.

O primeiro desses núcleos, ou seja, o Básico, é composto por disciplinas dedicadas ao estudo da língua, literatura e metalinguagem: Linguística I, II e III; Teoria da Literatura I e II; Prática Oral de Língua Espanhola I, II e III; Literatura Espanhola I, II, III e IV; Literatura Hispano-americana I, II, III e IV. Já o chamado Núcleo de conteúdos profissionais inclui as disciplinas: Teoria e Prática de Língua Espanhola I, II e III; Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia; Estudos da Linguagem Hispânica II: Introdução à Morfossintaxe; Estudos da Linguagem Hispânica III: Morfossintaxe do texto; Estudos da Linguagem Hispânica IV: Sociolinguística Histórica; Estudos da Linguagem Hispânica V: Semântica e Pragmática. De modo que os dois núcleos com o maior número da carga horária do curso (930 e 1200, respectivamente) e denominados “básico”, definido como “Corresponde ao conjunto de disciplinas obrigatórias específicas de cunho teórico e prático de língua espanhola e literaturas hispânicas, obedecendo a uma sequência lógica de conteúdos gerais”; e “profissional”, definido como o que inclui disciplinas que tratarão de “questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação em geral e educação linguística de língua espanhola e literaturas hispânicas”, estão voltados para a ministração de conteúdos de língua, literatura e metalinguagem.

Tanto a definição desses núcleos e dos conteúdos incluídos nas disciplinas que os compõem, como a emersão dos temas mencionados, nos permitem inferir a importância dada ao estudo do idioma no PP.

Igualmente, nos permite, uma vez mais, referir-nos à discussão já levantada sobre se a formação docente nos cursos é considerada como algo à parte do processo, ao se pensarem os conteúdos ministrados na várias disciplinas, ou se a tarefa de formar docentes é entendida como um momento específico e que não se relaciona com o estudo da língua, a ser levado a cabo apenas nos estágio.

Como se percebe nos excertos destacados, faz-se referência ao “processo de educação em geral e educação linguística de língua espanhola e literaturas hispânicas”, mas não se

especifica se isso é feito voltado para a FPLE ou para o estudo da língua em si. Porém, em seu artigo doze (cabe lembrar que o PP da Univ. 9 está disposto como uma resolução), é mencionada a PCC e que esta deverá ser desenvolvida ao longo do curso com uma carga horária de 440 (quatrocentas e quarenta) horas. Além dessa referência, como se percebe na leitura dos destaques feitos no quadro que traz os excertos do discurso do PP, há uma reiterada menção à articulação dos conteúdos, levando em consideração a formação docente ao longo do curso, como se pode ler em: “A PCC não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso, mas em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio curricular supervisionado, devendo concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em estudos linguísticos e literários”; “O curso oferece PCC a seus alunos ao longo do curso, integrando as disciplinas cursadas desde o início e não apenas nas disciplinas pedagógicas, constituindo-se em movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar.”; “A PCC deve permear toda a formação do futuro professor, garantindo uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento”; e “O eixo norteador da PCC é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino”. Ou seja, do discurso do PP emerge o entendimento que a FPLE é feita ao longo de todo o curso e envolve os conteúdos de todos os núcleos que o compõem. Ainda sobre isso, mais adiante, há a lista das disciplinas nas quais constam a PCC, que, segundo se lê: “A PCC, nesta proposta, tem como objetivo articular diferentes práticas, numa postura interdisciplinar, bem como familiarizar e embasar o estudante em atividades ligadas ao ensino, através da parte dedicada à prática das disciplinas Teoria e Prática de Língua Espanhola I, Teoria e Prática de Língua Espanhola II, Teoria e Prática de Língua Espanhola III, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira I, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira II, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III, Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia, Estudos da Linguagem Hispânica II: Introdução à Morfossintaxe do texto, Estudos da Linguagem Hispânica III: Morfossintaxe do texto, Estudos da Linguagem Hispânica IV: Sociolinguística Histórica, Estudos da Linguagem Hispânica V: Semântica e Pragmática, Estudos da Linguagem Hispânica VI: Análise do Discurso, Estudos da Linguagem Hispânica VII: Lexicografia; e LIBRAS”. De modo a deixar claro que se entende que deve haver uma articulação da prática docente no âmbito das disciplinas voltadas ao estudo da língua, literatura e metalinguagem.

Também no terceiro núcleo, ou seja, dos “Estágios Supervisionados”, o discurso do PP fará alusão aos “conhecimentos pedagógicos”, reiterando a emergência deste tema. Conforme se lê, este núcleo consiste de “um conjunto de conteúdos que enfatizam os **conhecimentos de interesse do ensino da língua espanhola e literaturas hispânicas, em nível de ensino fundamental e médio**³⁹, proporcionando análises e criação de materiais didático-experimentais, audiovisuais e bibliográficos de interesse para o ensino, sendo o planejamento de aulas teórico-experimentais e a realização de pequenos ensaios educacionais (microestágios), para avaliação do processo de ensino-aprendizagem, componentes curriculares **imprescindíveis ao desenvolvimento do licenciado**⁴⁰” [excerto do PP]. Os destaques, além de corroborar com a emergência do tema, permitem-nos, ainda, perceber a evidência de outro tema, no caso, “formação para prática profissional”, não apenas aqui, mas em todas as vezes que se distingue no discurso a preocupação em ligar os estudos dos futuros professores com sua atuação no mercado do trabalho. Isso se evidencia em todo o discurso, sobretudo nos excertos já destacados, como nos demais que constam no quadro, que voltamos a transcrever aqui: “em nível de ensino fundamental e médio”; “constituindo-se em movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar”; “é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino”.

Uma vez feitas as análises sobre o discurso deste item dos PP, passaremos ao último item a ser analisado, no caso, aquele voltado à avaliação.

d) as formas de avaliação

Quadro 05: Excertos do item “d” dos PP analisados.

IES	Excertos	Temas
Univ. 1	O item de avaliação no PP se refere apenas a como será avaliado o curso e o PP e não faz referência ao modo de avaliação da aprendizagem.	
Univ. 2	Não consta item no PP sobre avaliação.	
Univ. 3	“o emprego de uma pluralidade de metodologias de ensino-aprendizagem no Curso de Letras Estrangeiras”	Processo Relação teoria e prática Diagnóstico

³⁹ Destaques nossos.

⁴⁰ Destaques nossos.

	<p>“privilegiarão a busca do saber e a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esses profissionais, promovendo a relação teoria-prática”</p> <p>“Tendo em vista a pluralidade metodológica e a natureza multi-estruturada do processo de ensino-aprendizagem, a aferição de conhecimentos fará uso de instrumentos que oportunizem a manifestação de competências e habilidades variadas.”</p> <p>“Considera-se que a avaliação deve fornecer diagnóstico não só sobre o resultado, mas também sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, munindo o professor e o aluno de informações que instiguem o constante questionamento, a análise crítica e a aplicação de ações de redirecionamento e aperfeiçoamento.”</p> <p>“entende-se a avaliação como parte do processo formativo e não como um fim em si própria”</p>	
Univ. 4	O texto reproduz as determinações de nota e carga horária mínima para a promoção dos alunos, sem especificar teoricamente o que entende pelo processo de avaliação.	
Univ. 5	<p>“A avaliação deve ser vista como um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo dos sujeitos envolvidos nesse processo.”</p> <p>“Deve ser realizada tanto no âmbito interno, quanto externo, utilizando para isso instrumentos variados, sem perder de vista, não só a concepção e os objetivos do projeto pedagógico do Curso, como também o perfil do profissional a ser formado pelo referido Curso.”</p> <p>“adequação aos conteúdos ministrados”</p> <p>“Serão enfatizados aspectos qualitativos, como: assiduidade, responsabilidade, criatividade, desempenho individual e</p>	<p>Processo</p> <p>Desenvolvimento dos sujeitos</p> <p>Relação Teoria e prática</p>

	<p>capacidade de trabalhar em equipe.”</p> <p>“Também serão considerados outras formas de avaliar a aprendizagem, como: produção textual e/ou verbal que aborde assuntos ou pontos estudados e debatidos em sala de aula; provas individuais; apresentação de relatórios de cursos, eventos e de estágio dos quais os alunos tenham participado; apresentação, em forma de seminário, de trabalhos individuais e em grupos; realização de pesquisas e de atividades de extensão; elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão; elaboração de projetos com vistas à resolução de problemas identificados em contexto particular; exame final obrigatório a alunos que nele incorrerem por força do regulamento; participação em atividades realizadas em sala de aula ou nas atividades acadêmicas extraclasse; auto-avaliação”</p>	
Univ. 6	<p>“As disciplinas da Formação Pedagógica e o Estágio Supervisionado serão oferecidas ao longo do curso através da observação e interlocução com a realidade profissional, em sala de aula, e com a iniciação e intervenção para o exercício profissional”</p>	Formação para prática profissional
Univ. 7	<p>“A avaliação [...] tem um papel vital para um funcionamento satisfatório dos outros dois processos, retroalimentando-os com informações que subsidiam importantes tomadas de decisão para seu sucesso.”</p> <p>“se preocupa com a qualidade desse processo e o reputa como imprescindível para a realização plena de seu principal objetivo, que é a formação integral de seus alunos”</p>	Processo
Univ. 8	<p>“Contudo, a avaliação deve servir não só para medir desempenho acadêmico do aluno, mas também seu crescimento intelectual ao longo do curso.”</p> <p>“Todo esforço de sua parte deverá ser incentivado e premiado, considerando-se os objetivos de cada etapa do</p>	Formação Relação Teoria e Prática

	<p>processo de formação, valorizando-se as qualidades desenvolvidas, apontando-se as insuficiências observadas”</p> <p>“O sistema de avaliação não deve incidir sobre elementos a serem memorizados, mas na verificação das capacidades de refletir sobre fatos linguísticos e visão crítica, oriunda das abordagens literárias, de questioná-los, de (re)construí-los, dos pontos de vista científico e metodológico”</p> <p>“Espera-se que essas estratégias de avaliação propostas sirvam para produzir um diagnóstico da realidade, propiciando o desenvolvimento de ações que visem suprir lacunas e vencer limitações do processo de ensino-aprendizagem”</p> <p>“os procedimentos de aplicação desse conhecimento para discutir e solucionar problemas práticos do cotidiano”</p>	
<p>Univ. 9</p>	<p>O texto apenas define que: “As avaliações da aprendizagem dos discentes devem ocorrer em conformidade com as Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade 9 em vigor”.</p>	

Conforme havíamos explicado no capítulo de metodologia, uma das dificuldades de se reunir os dados do PP dos Cursos das universidades é a diversidade de formatos em que se apresentam esses documentos. Apesar de haver uma normatização do CNE, isso não é seguido estritamente na formatação dos projetos. Dentre todos os itens analisados, o da avaliação foi o que mais apresentou problemas de acesso à informação sobre esse aspecto do PP, pois, como se pode observar no quadro, alguns PP ou não traziam a descrição sobre esse item ou o tinham incompleto. Alguns, ainda, trazem informações sobre a avaliação do PP, que não nos interessa, pois se limita a informar prazos de como o será avaliado ou mesmo reproduzir as etapas assinaladas pelo SINAES para a avaliação do curso. Ou seja, não existe conteúdo descritivo sobre a concepção de avaliação, os procedimentos que seriam adotados, as formas de avaliação, etc. De modo que, tal como já havíamos indicado também no capítulo

quatro, os dados foram desconsiderados ou, no caso de sua inexistência, conforme assinalado no quadro, não há o que ser analisado.

Do mesmo modo, os PP nos quais constam o item, os textos bastante resumidos. Analisaremos os dados que constam a partir deste ponto.

No caso do PP da Univ. 3, emergem do discurso três temas: processo, relação teoria e prática e diagnóstico. O primeiro deles é literalmente citado por mais de uma vez, inclusive na definição do que ali se entende por avaliação: “entende-se a avaliação como parte do processo formativo e não como um fim em si própria”. O tema “diagnóstico” vem também em definição direta: “Considera-se que a avaliação deve fornecer diagnóstico... sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem”. Já a relação entre teoria e prática se verifica nas demais passagens que remetem à necessidade de a avaliação estimular “a busca do saber e a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esses profissionais, promovendo a relação teoria-prática”.

Dos três temas emergentes, aquele que evoca a relação teoria e prática é o que mais nos revela em termos de ideologia, uma vez que remete a outras partes do PP, que se esforçam por determinar que a formação realizada ao longo do curso deve estar voltada para o mercado e para os lugares de atuação do futuro professor, depois de formado: “das competências e habilidades necessárias a esses profissionais”; “parte do processo formativo”. Anotadas essas considerações, passaremos ao próximo PP.

Como se observa no quadro, do discurso do PP do Curso de Letras da Univ. 5, emergem três temas: “processo”, “desenvolvimento dos sujeitos” e “relação teoria e prática”. Tal como no caso da Univ. 3, a palavra processo se evidencia já na definição apresentada: “**A avaliação deve ser vista como um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo dos sujeitos**⁴¹ envolvidos nesse processo”. Os demais excertos do discurso que inserimos no quadro deixam clara a evidência dos outros temas, ao se voltarem tanto para questão do desenvolvimento dos professores em formação, quanto ao marcar no discurso que isso deve se relacionar com sua prática futura: “aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo dos sujeitos envolvidos nesse processo”; “sem perder de vista, não só a concepção e os objetivos do projeto pedagógico do Curso, como também o perfil do profissional a ser formado pelo referido Curso”; “elaboração de projetos com vistas à resolução de problemas identificados em contexto particular”.

⁴¹ Destaque nosso.

Do mesmo modo como no caso anterior examinado, a emergência do tema que relaciona os conteúdos à prática, ou seja, que a avaliação deve ser feita levando em consideração os objetivos de formação do curso e o perfil perseguido, revela uma ideologia modernista que subjaz ao discurso, por indicar que há uma preocupação, confirmada nos demais itens analisados do PP, com a atuação do profissional que está sendo formado, depois de sua graduação.

Como vimos discutindo até este ponto, o ideário modernista, fortemente marcado pela necessidade de adaptação do sujeito à realidade da sociedade e que deve ser capaz de ter as habilidades de desenvolvimento e autonomia, pôde ser detectado, por mais de uma vez, nas várias partes dos PP que estamos analisando neste trabalho. Isso vai demonstrando, ponderamos, o alinhamento dos discursos em direção a uma mesma ideologia, que dá sustentação ao que essas instituições entendem ser a FPLE, emergente no discurso de seus documentos.

Na verdade, neste ponto de nossas análises, depois de haver analisado todos os itens dos PP, já podemos nos aproximar de conclusões a respeito de que ideologia sustenta ou subjaz o/ao discurso presente nos documentos das Universidades Federais do Nordeste do Brasil.

Sigamos, porém, para o próximo PP que traz material analisável sobre o item “avaliação”.

Bastante conciso, o texto constante da Univ. 6 sobre avaliação se volta a descrever como o curso será avaliado e referir-se ao regulamento geral da universidade, que define como deverá ser feita a avaliação dos alunos. O único excerto que destacamos, por conter afirmações que não são apenas descritivas ou que repetem normas objetivas, colocado no quadro, porém, nos permite fazer algumas considerações: “As disciplinas da Formação Pedagógica e o Estágio Supervisionado serão oferecidas ao longo do curso através da observação e interlocução com a realidade profissional, em sala de aula, e com a iniciação e intervenção para o exercício profissional”. O destaque que fazemos é para o fato de emergir do discurso aqui analisado, a mesma preocupação anteriormente levantada tanto no PP da Univ. 3 como da Univ. 5 neste item de avaliação: a relação com a formação profissional dos alunos. A emersão deste tema também do discurso da Univ. 6, repercute, uma vez mais, o que temos evidenciado anteriormente sobre a sua vinculação a um ideário que entende a Educação, e em consequência a FPLE, como um processo que prepara o sujeito para retornar

à sociedade com as habilidades necessárias, tanto para adaptar-se à realidade que lhe espera, como para atuar nesse meio, modificando-o.

Anotado isso, passemos ao seguinte PP.

No caso da Univ. 7, o tema que emerge do discurso presente no PP é “processo”. Os dois excertos destacados corroboram com esse entendimento: “A avaliação [...] tem um papel vital para um funcionamento satisfatório dos outros dois processos, retroalimentando-os com informações que subsidiam importantes tomadas de decisão para seu sucesso” e “se preocupa com a qualidade desse processo e o reputa como imprescindível para a realização plena de seu principal objetivo, que é a formação integral de seus alunos”. Ao se falar de uma formação integral, remete-se ao que é discutido em outras partes do PP: a formação cidadã, que ficou bem definida no item ‘c’, sobre os conteúdos. Como pudemos ver, ao longo da análise sobre o PP da Univ. 7, emergiu do discurso uma preocupação sobre a relação e o impacto que a FPLE mantém com a sociedade ou o lugar onde os futuros professores atuarão. A referência, embora feita em um texto curto neste item, à formação integral, ajuda a vincular esta parte do PP às demais, demonstrando a sintonia do discurso construído ao longo do documento. Assim, as partes dialogam umas com as outras de modo a corroborarem a mesma visão de que a FPLE é pensada por esta instituição, vinculada a um ideário que a entende como um processo que possibilita ao sujeito formado uma integração à sociedade e o dota de habilidades de adaptação e de resposta às necessidades dessa sociedade. Anotado isso, passaremos ao próximo PP.

No caso da Univ. 8 identifica-se a emersão de dois temas: formação e relação teoria e prática que ficam evidentes nos excertos destacados no quadro: “Contudo, a avaliação deve servir não só para medir desempenho acadêmico do aluno, mas também **seu crescimento intelectual ao longo do curso.**”; “Todo esforço de sua parte deverá ser incentivado e premiado, **considerando-se os objetivos de cada etapa do processo de formação,** valorizando-se as qualidades desenvolvidas, apontando-se as insuficiências observadas”; “O sistema de avaliação não deve incidir sobre elementos a serem memorizados, mas na verificação das capacidades de **refletir sobre fatos linguísticos e visão crítica,** oriunda das abordagens literárias, de questioná-los, de (re)construí-los, dos pontos de vista científico e metodológico”; “Espera-se que essas estratégias de avaliação propostas sirvam para **produzir um diagnóstico da realidade,** propiciando o **desenvolvimento de ações que visem suprir lacunas e vencer limitações do processo de ensino-aprendizagem**”; “os procedimentos de

aplicação desse conhecimento para discutir e **solucionar problemas práticos do cotidiano**⁴²”.

Uma vez mais, como mostram os destaques em negrito, também nesse caso, evidencia-se uma preocupação com a “realidade”. Está claro que a divisão proposta para a análise dos dados e que a divide conforme as partes dos PP não significa que eles devam ser considerados estanques ou como se não fizessem parte do mesmo documento. Trata-se tão somente de um modo de organizar o exame do corpus. Por isso mesmo, é importante lembrarmos que o discurso de outras seções do PP da Univ. 8 faz referência direta à necessidade de perfil, habilidades, conteúdos e agora a avaliação dialogar com a “realidade”. Ou seja, há ao longo de todo o discurso do documento, a vinculação à ideia de que formar professores de Língua Espanhola está atrelado ao fato de que os profissionais formados atuarão em um contexto escolar e social. De tal modo que, deverão ser capazes de responder às demandas que encontrarem e se adaptarem à realidade com a qual se defrontarão. Ao tratar dos conteúdos que devem ser estudados, o texto do PP trazia: “ao graduando familiarizar-se com os debates acerca do conhecimento linguístico e literário e **sua repercussão social, para que, no exercício de sua prática pedagógica, possa atuar como agente de uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro**⁴³”. Aqui, neste ponto, ao tratar de avaliação, lê-se: “os procedimentos de aplicação desse conhecimento para discutir e **solucionar problemas práticos do cotidiano**”. De modo que vemos um alinhamento do discurso com um ideário de progresso e cidadania (no sentido do cidadão que contribui para o desenvolvimento da sociedade), característico da Modernidade.

Terminada as análises de todos os itens dos PP dos cursos previstos na metodologia de serem examinados, reunimos elementos suficientes para chegarmos a algumas conclusões a respeito da ideologia subjacente ao discurso presente nos Projeto Pedagógicos das Universidades Públicas Federais do Nordeste do Brasil. Isso será feito, conforme disposto na metodologia no item deste capítulo que tratará sobre as ideologias emergentes dos documentos. No próximo item, a partir do resumo dos temas elencados ao longo dessa etapa, identificamos a RS sobre a FPLE que se evidencia nos projetos.

⁴² Destaques nosso.

⁴³ Destaques nosso.

5.2 A(s) representação(ões) social(is) sobre FPLE emergentes do discurso institucional presente nos PP das universidades federais do Nordeste do Brasil.

Neste item, analisamos qual representação social sobre FPLE emerge dos discursos dos PP dos Cursos das universidades federais do Nordeste do Brasil. Para isso, seguimos o que está determinado na metodologia, conforme o proposto por Spink (2004), ou seja, o fazemos a partir dos temas e, desse modo, desde o significado que se constrói sobre o objeto representado, no caso a FPLE, no discurso analisado.

Para facilitar a leitura e a análise, recorreremos, uma vez mais, ao uso de um quadro, no qual resumimos os temas encontrados nas etapas anteriores de nosso exame.

Quadro 06: Resumo dos Temas Emergentes dos PP analisados. (Fonte: autor)

IES	A - O perfil dos formandos	B - as competências gerais e habilidades específicas	C - os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional	D - as formas de avaliação
Univ. 1	Autonomia; Formação para prática social (no caso, a prática como docente) Conhecimento do idioma.	Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia; Conhecimento do Idioma.	Conhecimento do Idioma Formação Pedagógica Formação para o trabalho	-
Univ. 2	Conhecimento do idioma; Formação para a prática profissional docente; Desenvolvimento da autonomia.	Conhecimento do idioma; Conhecimentos pedagógicos.	Conhecimento de Língua Formação Pedagógica	-
Univ. 3	Formação para prática profissional Conhecimento do idioma	Conhecimento do Idioma. Desenvolvimento da autonomia e da crítica	Conhecimento do idioma Preparação Pedagógica Preparação para a prática profissional	Processo Relação teoria e prática Diagnóstico
Univ. 4	Conhecimento do idioma Formação para a prática profissional.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia	Conhecimento do Idioma; Conhecimento Pedagógico; Preparação para a prática profissional.	-
Univ. 5	Formação para a prática profissional Desenvolvimento da criticidade e autonomia; Conhecimento do idioma.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia	Conhecimento do Idioma Conhecimento Pedagógico Preparação para a prática profissional.	Processo Desenvolvimento dos sujeitos Relação Teoria e prática
Univ. 6	Formação para atuação social (profissional docente); Conhecimento do idioma; Autonomia crítica do sujeito.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia crítica	Preparação para a prática profissional; Conhecimento do Idioma; Conhecimento Pedagógico.	Formação para prática profissional

Univ. 7	Formação para atuação profissional Formação crítica cidadã; Conhecimento do idioma.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia crítica	Preparação para a prática profissional: cidadania. Conhecimento do Idioma Conhecimentos Pedagógicos.	Processo
Univ. 8	Conhecimento do idioma; Formação para prática profissional (docente) Críticidade e autonomia.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia crítica	Preparação para o Trabalho: cidadania Conhecimentos pedagógicos Conhecimento de idioma	Formação Relação Teoria e Prática
Univ. 9	Conhecimento do idioma; Formação para atuação profissional Críticidade e autonomia.	Conhecimento do Idioma. Formação para a prática profissional; Desenvolvimento da autonomia crítica	Conhecimento do Idioma; Formação para prática profissional; Conhecimentos Pedagógicos.	-

Depois desse levantamento, como se pode observar no quadro, temos um total de oitenta e seis temas identificados. Com o fim de analisar de que modo a FPLE é representada pelos PP, distribuimos os temas conforme se aproximam semanticamente entre si. Com isso, percebemos que estão reunidos ao redor de quatro aproximações semânticas: Conhecimento do idioma; formação para atuação profissional; Formação para atuação na sociedade, com desenvolvimento da autonomia e da criticidade; e Conhecimentos pedagógicos. Uma vez percebida essa aproximação semântica, explicitamos, no quadro a seguir, a quantidade de recorrências dos temas em cada um dos campos em que se organizam e o que, percentualmente, isso significa:

Tabela 03: Frequências dos temas, organizados por sua aproximação semântica e pela percentagem de repetição. (Fonte: autor)

Aproximação semântica	Recorrência	Percentual
Conhecimento do idioma	27 (Conhecimento do idioma/ língua).	31,39%
Formação para a atuação profissional: conhecimentos	24 (Formação para atuação profissional, preparação para o trabalho).	27,9%
Formação para a atuação na sociedade: cidadania, criticidade e autonomia.	17 (cidadania, autonomia, criticidade)	19,76%
Conhecimentos pedagógicos	13 (conhecimentos pedagógicos, relação teoria e prática)	15,11%
Outros	05	5,81%
TOTAL	86	

Como se observa, as três maiores porcentagens ou recorrências estão nos três primeiros campos semânticos. Com essa informação, podemos considerar que **a RS sobre FPLE que emerge dos PP dos Cursos das Universidades Públicas Federais do Nordeste do Brasil se organiza em torno a duas grandes ideias: O conhecimento do idioma e a formação para a prática profissional**, esta última inclui, ainda, o papel que esse professor vai desempenhar na sociedade. Assim, formar professores de Língua Espanhola, segundo o modo de representar essa formação que emerge do discurso dos PP, é dotá-los de conhecimentos do idioma, para que possam exercer sua profissão e também fazer com que saiam do curso de graduação com uma formação que lhes permita um exercício cidadão na sociedade. Para isso, deverão ter: autonomia e criticidade, habilidades que presentes em quase todos os discursos dos PP analisados.

Assim, a principal preocupação é o conhecimento do idioma, entendido como algo imprescindível para o exercício do ensino da Língua Espanhola. O exercício

profissional, socialmente localizado e engajado, com responsabilidade e autonomia do sujeito, para se adaptar às demandas da sociedade, de forma crítica é a seguinte inquietação que se revela, a partir da análise sobre a RS que se desvenda, uma vez analisados os dados.

A principal repercussão que essa conclusão tem em nossa investigação é a de nos revelar a ideologia que sustenta essa representação e o discurso dos documentos perscrutados. Isso será objeto de discussão ainda neste capítulo, mais adiante.

Neste ponto, porém, importa ressaltar que, ao longo das análises, a recorrência de temas ligados ao ideário moderno foi registrada, cada vez que a identificávamos. A preocupação com a autonomia dos sujeitos, que lhe conferia a capacidade de responder às demandas do mundo profissional, do meio social (incluídas as da escola e dos alunos), o exercício da cidadania, a criticidade para analisar o meio, etc., demonstraram, pouco a pouco, uma vinculação com o ideário moderno. Esse ideário, por sua vez, como se discutiu no capítulo três, está marcado profundamente pela ideia da fluidez, acentuada na Pós-Modernidade, que exige dos sujeitos uma evolução, um desenvolvimento, um progresso constante, para que possam se adaptar à sociedade.

Conforme dissemos, a compreensão sobre como se organiza a RS abre caminho, nesta investigação, para o desvelo da ideologia que objetivamos identificar, subjacente ao discurso sobre a FPLE, e presente nos dois grupos de documentos que examinamos nesta tese. Cumprida a etapa da análise que nos permitiu entender a RS dos PP, deveremos avançar para concretizar o mesmo com relação aos documentos do Governo Federal. É o que faremos no próximo item.

5.3 – Temas emergentes dos do discurso institucional presente nos documentos do Governo Federal

Do mesmo modo que nos itens anteriores, para efeitos da análise e facilitação da leitura, destacamos nos quadros os excertos dos textos examinados e os temas que deles emergem e, depois de cada quadro, repercutimos os dados. Ao final da tese, dispomos os textos completos.

Além desse esclarecimento, é necessário que expliquemos que optamos por excluir alguns documentos do CNE desta análise. Depois de uma primeira leitura deles, identificamos que seus textos contêm somente aspectos técnicos ou normas. São resoluções e pareceres que citam ou repetem uns aos outros e os demais que estão incluídos neste exame. Os documentos excluídos são do tipo que responde diretamente a questionamentos ou consultas feitos ao CNE e a CES por universidades ou faculdades, sobre aspectos como carga horária, diplomas, apostilamento, etc. De modo que seu conteúdo não adicionava informação que já não estivesse contida nos documentos que estão incluídos aqui. São os seguintes os documentos retirados: Parecer CNE/CES n° 1.363, de 12 de dezembro de 2001 que retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 03 de abril de 2001; Resolução CNE/CES n° 18, de 13 de março de 2002; Parecer CNE/CES n° 83/2007, de 29 de março de 2007 e Parecer Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de março de 2011.

Os textos estão disponibilizados, ao final do trabalho, no “Anexo 1: Pareceres retirados da análise por conterem disposições basicamente normativas e técnicas”.

Esclarecido isso, passemos às análises.

Quadro 07: Excertos do Parecer CNE/CES 492/2001

DOCUMENTO	EXCERTOS	TEMAS
PARECER CNE/CES 492/2001	<p>“das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.”</p> <p>“Concebe-se a universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”</p> <p>“a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de</p>	<p>1. Desenvolvimento da autonomia;</p> <p>2. Formação para o trabalho.</p> <p>3. Expectativas sociais da formação.</p>

	<p>imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.”</p> <p>“facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”</p> <p>“criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno”</p> <p>“propiciem o exercício da autonomia universitária”</p> <p>“responder às novas demandas sociais”</p> <p>“o desdobramento do papel de professor na figura de orientador”</p> <p>“O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”</p> <p>“domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo”</p> <p>“permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”</p> <p>“profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como”</p> <p>“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”</p> <p>“reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”</p> <p>“visão crítica [...] formação profissional;</p>	
--	--	--

	<p>“preparação profissional”</p> <p>“de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”</p> <p>“ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”</p> <p>“domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”</p> <p>“O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional”</p> <p>“multidisciplinaridade”</p> <p>“com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional”</p> <p>“profissionais que o curso de Letras pode formar”</p> <p>“percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática”</p> <p>“dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade”</p> <p>“ formação profissional em Letras.”</p> <p>“aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão”</p> <p>“deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica”</p> <p>“aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo”</p> <p>“perfil do profissional formado”</p>	
--	--	--

Observa-se no início do texto uma preocupação em ressaltar dois aspectos que são recorrentes: o desenvolvimento da autonomia e uma formação para o trabalho. Ambas as preocupações estão orientadas por outro semelhante cuidado: as expectativas sociais dessa formação.

Nos destaques feitos nos excertos no quadro, pode-se observar tanto quando se fala na questão da autonomia, como na da formação, que há referências no texto à sociedade, suas expectativas, o papel da universidade, etc.

Os realces feitos mostram que a recorrência do uso de palavras como: desenvolvimento, profissional, mercado de trabalho, autonomia e outros do mesmo campo semântico, repetem-se também nessa parte do parecer.

Além disso, é importante ressaltar os excertos do discurso que se referem ao domínio do idioma, que aludem, por sua vez, a questões de estrutura e variedades linguísticas e culturais.

Quadro 08: Excertos do Parecer CNE/CES nº 223

DOCUMENTO	EXCERTOS	TEMAS
Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006	<p>“a concepção curricular que presidiu as diretrizes curriculares baseia-se em alguns princípios que representam uma inflexão na concepção curricular anterior. Seria importante recuperar alguns desses princípios que perpassam as novas diretrizes: a tendência a valorizar a formação geral e ampla em função dos diferentes perfis acadêmicos e profissionais; de melhor responder e se adaptar a dinâmica dos espaços de trabalho”</p> <p>“importância atribuída ao projeto pedagógico da instituição”</p> <p>“realidade nacional e internacional”</p> <p>“nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”</p> <p>“Com relação às Diretrizes Curriculares de Letras poder-se-ia adotar argumentação análoga”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. formação pretendida 2. expectativas do mercado de trabalho 3. demandas sociais

O parecer cujo discurso ora analisamos, embora tenha um caráter técnico e responda a uma questão específica, a partir da consulta de uma universidade e esteja em sua composição voltado a responder questões referentes ao curso de Letras da IES que faz a indagação, está inserido como parte das Orientações Curriculares dos Cursos de Letras do MEC, em seu sítio institucional, além de trazer posições sobre o assunto que investigamos neste trabalho. Além disso, no parecer, se afirma explicitamente que:

“Com relação às Diretrizes Curriculares de Letras, poder-se-ia adotar argumentação análoga”.

Os destaques feitos no discurso mostram preocupação em realçar a relação da formação pretendida com as expectativas do mercado de trabalho e com as demandas sociais, que os futuros profissionais deverão atender.

É importante pontuar, ainda, que o parecer faz referência a outros que aqui também são analisados e que embasam a decisão do relator, autor do texto, cujo voto é acompanhado pelos demais membros do CNE.

Igualmente enfatizado pelo texto é a “importância atribuída ao projeto pedagógico da instituição”, que reforça o papel desse documento na avaliação dos cursos e na sua definição, por parte do MEC, da CES e do CNE, que usam as orientações, diretrizes e pareceres aqui examinados para pautar as suas ações, que incluem a avaliação, validação e autorização de funcionamento dos cursos.

Quadro 09: Excertos da Resolução CNE/CP nº 1/2002

DOCUMENTO	EXCERTOS	TEMAS
Resolução CNE/CP nº 1/2002	<p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de 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.</p> <p>“o ensino visando à aprendizagem do aluno”</p> <p>“diversidade”</p> <p>“enriquecimento cultural”</p> <p>“hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”</p> <p>“professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem”</p> <p>“a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”</p> <p>“demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”</p> <p>“a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos”</p> <p>“interação com a realidade e com os demais</p>	<p>1. Formação do professor e a sua atuação profissional;</p> <p>2. Papel que o professor desempenhará na sociedade;</p> <p>3. Construção da autonomia.</p>

	<p>indivíduos”</p> <p>“a avaliação como parte integrante do processo de formação”</p> <p>“ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”</p> <p>“atuação profissional”</p> <p>“competências objetivadas na educação básica”</p> <p>“diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor”</p> <p>“a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica”</p> <p>“que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade”</p> <p>“a serem ensinados na escolaridade básica”</p> <p>“ devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”</p> <p>“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”</p> <p>“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas⁴⁴”</p> <p>“os valores inspiradores da sociedade democrática”</p> <p>“papel social da escola”</p> <p>“conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar”</p> <p>“domínio do conhecimento pedagógico”</p>	
--	--	--

⁴⁴Nota do pesquisador: compreensão do processo de aprendizagem.

	<p>“aperfeiçoamento da prática pedagógica”</p> <p>“gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”</p> <p>“atuação profissional”</p> <p>“educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação”</p> <p>“diferentes etapas da educação básica”</p> <p>“desenvolvimento humano e a própria docência”</p> <p>“a serviço do desenvolvimento”</p> <p>“processo autônomo”</p> <p>“em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”</p> <p>“As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos⁴⁵”</p> <p>“A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria”</p> <p>“objeto de ensino dos futuros professores”</p> <p>“conhecimento profissional”</p> <p>“desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional”</p> <p>“A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”</p> <p>“disciplinas pedagógicas, todas terão a sua</p>	
--	--	--

⁴⁵ Observa-se a importância dada às diretrizes expostas no documento, na prática de avaliação dos cursos, um indicativo do poder de coerção do discurso desta resolução e dos demais documentos que compõem as Diretrizes para os cursos de Letras no sentido da definição dos cursos nas IES.

	<p>dimensão prática”</p> <p>“a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.”</p> <p>“ situações contextualizadas”.</p> <p>“prática profissional na formação do professor”</p> <p>“autonomia intelectual e profissional”</p> <p>“ formação continuada”</p> <p>“ deverão se adaptar a esta Resolução”</p> <p>“§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.</p> <p>§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação⁴⁶.”</p>	
--	---	--

As partes destacadas deixam-nos perceber a importância dada à “ponte” a ser feita entre a formação do professor e a sua atuação profissional. A remissão ao largo de todo o discurso da resolução à educação básica, à educação profissional e ao papel que o professor desempenhará na sociedade deixa claro isso, sobretudo no excerto: “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”. Igualmente se percebe a preocupação com a construção da autonomia do novo profissional com desenvolvimento do próprio conhecimento e estímulo a contínua aprendizagem.

Evidencia-se, ainda, o tom impositivo da resolução, no sentido de definir os parâmetros nele contido como obrigatórios de serem observados para a criação e a autorização de funcionamento dos cursos a ele submetidos, o que reforça seu caráter coercivo, do ponto de vista discursivo e prático. A efetivação dessa coerção deverá ser observada, no entanto, ao se comparar os discursos presentes nos projetos pedagógicos analisados.

⁴⁶ Idem anterior.

Quadro 10: Excertos do Parecer CNE/CP nº 5/2009

DOCUMENTO	EXCERTOS	TEMAS
Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 05 de maio de 2009	<p>“podem ser oferecidos em regiões onde existe reconhecida carência de professores”</p> <p>“as grandes questões envolvidas no estudo das linguagens.”</p> <p>“a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” e também buscaram estabelecer uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias”</p> <p>“já estudaram os aspectos educacionais envolvidos, seja na compreensão da complexidade da educação básica, seja no domínio dos métodos e técnicas pedagógicas.”</p> <p>“O objetivo principal desta segunda habilitação, como percurso formativo, é contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades inerentes ao domínio do uso de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento da língua; 2. Formação para o trabalho; 3. Desenvolvimento crítico.

O parecer, de teor técnico, com o objetivo de responder a um questionamento específico feito ao CNE, destaca em seu discurso temas de outros pareceres. Cabe ressaltar, nesse sentido, que este parecer retoma ou destaca partes dos demais pareceres e que se encontram analisado neste trabalho. Repetem-se os temas desenvolvimento, conhecimento da língua e formação para a prática profissional. Desse modo, podemos dizer que os temas emergentes do discurso são: **conhecimento da língua, formação para o trabalho e desenvolvimento crítico.**

Quadro 11: Excertos da Resolução nº 02 - CNE/CES/2015

DOCUMENTO	EXCERTOS	TEMAS
Resolução , nº 02 - CNE/CES, 02/07/2015.	<p>“formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”</p> <p>“superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional”</p> <p>“liberdade de aprender”</p> <p>“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”</p> <p>“respeito à liberdade e o apreço à tolerância”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação profissional para o trabalho; 2. Desenvolvimento pessoal da autonomia e criticidade.

	<p>“padrão de qualidade”</p> <p>“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”</p> <p>“constituem princípios vitais”</p> <p>“princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação”</p> <p>“docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos”</p> <p>“na socialização e construção de conhecimentos”</p> <p>“produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão”</p> <p>“à orientação para o trabalho”</p> <p>“os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola”</p> <p>“as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica”</p> <p>“na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação”</p> <p>“Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes”</p> <p>“Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos,</p>	
--	---	--

	<p>princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos”</p> <p>“A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas”</p> <p>“Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura”</p> <p>“constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”</p> <p>“princípios da Formação de Profissionais [...] como compromisso público de Estado [...] como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”</p> <p>“a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos”</p> <p>“a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação”</p> <p>“acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”</p> <p>“O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”</p> <p>“a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino”</p> <p>“seus impactos nesses contextos”</p>	
--	--	--

	<p>“concepção de educação como processo emancipatório e permanente”</p> <p>“expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”</p> <p>“conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”</p> <p>“à construção do conhecimento [...] aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa”</p> <p>“desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo”</p> <p>“para o exercício do pensamento crítico”</p> <p>“em consonância com as mudanças educacionais e sociais”</p> <p>“reflexão crítica”</p> <p>“desenvolvimento da criticidade e da criatividade”</p> <p>“promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica”</p> <p>“dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico- metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”</p> <p>“estudar e compreender criticamente”</p> <p>“definirá no seu projeto institucional”</p> <p>“formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação”</p> <p>“autonomia pedagógica das instituições”</p> <p>“conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares [...]para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade”</p>	
--	--	--

	<p>“a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica”</p> <p>“efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”</p> <p>“A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”</p> <p>“A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”</p> <p>“valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão”</p> <p>“oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”</p>	
--	---	--

Tanto os princípios básicos que norteiam a resolução com o primeiro artigo da mesma, definem que o objetivo de formação de professores é o atendimento das

demandas geradas pela oferta da educação básica e institui desde logo que a formação docente deverá ser articulada com o sistema educacional brasileiro.

Cabe destacar o excerto: “Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes”, uma vez que um dos objetivos deste trabalho é definir se há alguma relação entre as políticas públicas de estado, definidas nos documentos de governo e as efetivas ações formativas realizadas pelas IES e, tendo em vista os princípios teóricos aqui adotados, segundo os quais entendemos que o discurso, como prática social, pode ser usado para o exercício de poder, que inclui a legitimação de ideologias nele insertas, o fragmento do texto, excerto de uma resolução que visa regulamentar as atividades de universidades que se dedicam à formação de professores, entre eles, de língua espanhola, revela este exercício coercitivo do discurso.

Desse modo, o MEC, órgão executivo do governo, responsável por avaliar e autorizar o funcionamento de cursos superiores, ao estabelecer diretrizes dessa natureza, delinea o modo pelo qual avaliará os cursos a ele subordinados não hierarquia institucional.

Dito isso, cabe destacar que os excertos destacados no quadro reforçam os temas de outros documentos das Diretrizes do Governo Federal aqui analisados, que podem ser assim resumidos: **Tema 1:** Formação profissional para o trabalho; **Tema 2:** Desenvolvimento pessoal da autonomia e criticidade.

O tema que se refere à competência linguística não se manifesta de modo direto neste documento, tendo em vista esse ter sido redigido para todas as carreiras de professores da educação básica, na qual a de professor de Língua Espanhola está inserido, mas não mencionada de forma direta.

Terminada esta etapa das análises, passaremos ao exame de como se organiza a RS sobre a FPLE que emerge dos documentos do Governo Federal.

5.4 A(s) representação(ões) social(is) sobre a FPLE emergentes do discurso institucional presente nos documentos do Governo Federal

Do mesmo modo como procedemos ao exame da RS do primeiro conjunto de documentos, dispomos no quadro a seguir, o resumo dos temas identificados ao longo da análise.

Quadro 12: Resumo dos temas recorrentes nos documentos analisados. (Fonte: autor).

DOCUMENTO	TEMAS
Parecer CNE/CES 492/2001.	Desenvolvimento da autonomia; Formação para o trabalho. Expectativas sociais da formação.
Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006.	Formação pretendida Expectativas do mercado de trabalho Demandas sociais
Resolução CNE/CP nº 1/2002.	Formação do professor e a sua atuação profissional; Papel que o professor desempenhará na sociedade; Construção da autonomia.
Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 05 de maio de 2009 .	Conhecimento da língua; Formação para o trabalho; Desenvolvimento crítico.
Resolução nº 02 - CNE/CES, 02/07/2015.	Formação profissional para o trabalho; Desenvolvimento pessoal da autonomia e criticidade.

Também seguindo os passos tomados em relação aos PP, identificamos que os temas elencados no quadro anterior têm aproximações semânticas entre si. Assim, percebemos que se organizam em torno a três ideias: Formação para o trabalho; Expectativas/ Demandas da Formação e Desenvolvimento da autonomia/ criticidade. Uma vez reconhecidas essas aproximações, na tabela a seguir, explicitamos o número de recorrências de temas em cada uma delas e a porcentagem que cada um desses conjuntos de recorrências representa no total dos temas identificados, para percebemos como se organiza a RS neste caso.

Tabela 04: Frequências dos temas, organizados por sua aproximação semântica e pela porcentagem de repetição. (Fonte: Autor).

Aproximação Semântica	Recorrência	Porcentagem
Formação para o trabalho	5	35,71%
Expectativas/ Demandas da Formação	4	28,57%
Desenvolvimento da autonomia/ criticidade	4	28,57%
Outros	1	7,14%
Total	14	100

Como se percebe pelos dados, as três aproximações em torno das quais se organizam os temas apresentam números relevantes, por sua recorrência, para entendermos como a FPLE é representada, tendo em vista os temas que emergem do discurso dos documentos analisados.

No caso, formar professores, conforme o discurso das Diretrizes para os Cursos de Letras, é prepara-los para o trabalho, para o exercício da profissão, principalmente, mas é também dota-los das capacidades e habilidades de responder às demandas da sociedade sobre sua formação. Para essas respostas, eles deverão ter, ainda, desenvolvidas a sua autonomia e criticidade, de modo a que possam adaptar-se a essas demandas, ao mundo do trabalho, à sociedade. Como se vê uma visão positivista, caudada em um ideário modernista. Em resumo, baseados no discurso analisado, **formar professores (o que inclui professores de Língua Espanhola) é prepara-los para o trabalho, com a capacidade de, com autonomia e criticidade, responder às demandas da sociedade.**

Do mesmo modo que os resultados das análises sobre os temas dos PP nos abriram caminho para entendermos a ideologia que se desvela ante eles, este nos dá a mesma possibilidade.

Como também é objetivo deste trabalho perceber se há aproximação entre a RS dos PP dos cursos e das Diretrizes para os Cursos de Letras, no próximo item comparamo-las de modo a perceber se há ou não aproximações entre os modos de representar a FPLE. Logo depois, nos seguintes itens deste capítulo, faremos uma discussão em torno à ideologia revelada pela análise do discurso dos dois grupos de documentos examinados na tese.

5.5 Comparação entre as Representações Sociais dos dois grupos de documentos analisados

Conforme discutimos anteriormente, a RS que emerge do conjunto de documentos do Governo Federal analisado neste trabalho, se centra na ideia de que formar professores (o que inclui professores de Língua Espanhola) é prepara-los para o trabalho, com a capacidade de, com autonomia e criticidade, responder às demandas da sociedade.

Do mesmo modo, a RS sobre FPLE que emerge dos PP dos Cursos das Universidades Públicas Federais do Nordeste do Brasil se organiza em torno de duas grandes ideias: O conhecimento do idioma e a formação para a prática profissional, esta última inclui, ainda, o papel que esse professor vai desempenhar na sociedade. Assim, formar docentes de Língua Espanhola, segundo o modo de representar essa formação que emerge do discurso dos PP, é dotá-los de conhecimentos do idioma, para que possam exercer sua profissão e também fazer com que saiam do curso de graduação com uma formação que lhes permita um exercício cidadão na sociedade. Para isso, deverão ter: autonomia e criticidade, habilidades ressaltadas em quase todos os discursos dos PP analisados.

Uma vez lembradas as RS dos dois grupos de documentos, cabe reiterar que dois dos objetivos deste trabalho são verificar se as RS e a dimensão ideológica do discurso presente nos documentos do Governo Federal se aproximam das RS e ideologia do discurso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Universidades Federais do Nordeste do Brasil.

Para conseguirmos fazer essa comparação, nos munimos de um referencial teórico que entende o discurso como uma atividade social e que a ideologia, em princípio, pode emergir em qualquer ponto do discurso, mas que, contudo, o conteúdo ideológico se expressa mais diretamente através do significado do discurso (VAN DIJK, 2003). E que essa manifestação pode se realizar de vários modos: através do nível de detalhamento, dos recursos de retórica, da estrutura sintática, do léxico, etc. No caso desta investigação, optamos por analisar os temas, dentro da construção do significado do discurso. Destacamos isso, porque ao adotarmos as propostas de van Dijk (2003; 2008a) sobre o discurso e a forma como se pode detectar a ideologia que nele se manifesta, nos filiamos igualmente ao entendimento de que o discurso é usado para

legitimar esse substrato ideológico. E o poder é um dos mecanismos usados para a legitimação de ideologias.

Como foi explicado no começo do trabalho, o MEC, hierarquicamente, é o órgão que se encontra no ponto mais alto da estrutura governamental, no que se refere às políticas de educação. Assessorado pelo CNE, responsável por elaborar todas as normas que regem o setor e regulamentar as leis estabelecidas pelo Poder Legislativo, o MEC executa as ações do Governo Federal na área.

De tal modo, que as Universidades Federais dialogam diretamente com o ministério quando da realização de suas ações formativas nos cursos de graduação, uma vez que é o MEC o órgão não só responsável pela execução das ações, como também de fiscalizar o cumprimento das resoluções e pareceres do CNE.

Assim, as Universidades Federais, embora sejam autarquias públicas e, por essa razão, gozem de autonomia, precisam alinhar as ações dos seus cursos com o que está previsto nas normativas do CNE, fiscalizadas pelo MEC.

No caso específico dos cursos de Letras, que nos interessa aqui, como já foi dito, essas normativas estão nas Orientações Curriculares para os Cursos de Letras, compostas pelos pareceres e resoluções do CNE e da CES, cujo discurso foi analisado neste trabalho.

Insistimos em descrever uma vez mais esse contexto, porque é necessário entendermos, primeiramente, a razão pela qual decidimos comparar os resultados das análises dos dois documentos: era necessário entender se há alguma relação entre aquilo que o Governo Federal representa como sendo a FPLE e o que as Universidades que realizam essa formação em suas instituições representam do mesmo objeto. Logo, se a ideologia contida no discurso de cada um desses dois grupos de documentos também é a mesma ou não.

Tendo em vista todas essas relações, se a ideologia que emerge dos documentos do Governo Federal é repetida pelos PP das universidades, de modo a mostrar uma aproximação entres os dois discursos institucionais.

O resultado disso, além de confirmar ou não o poder e a legitimação de ideologias, nos permite refletir sobre como está sendo pensado a FPLE no Brasil, mais especificamente no Nordeste do País e, assim, não apenas detectar as ideologias, mas repercutir esse resultado. Essa reflexão será feita mais adiante, no próximo capítulo, quando reverberarmos os resultados das análises realizadas nesta etapa do trabalho.

Neste ponto, como já temos os dados sobre as RS, podemos chegar à primeira conclusão sobre elas.

Tendo em vista as análises e os dados expostos, podemos afirmar que há sim uma aproximação entre as duas formas de representar a FPLE, tanto por parte do que consta nas Diretrizes para os Cursos de Letras, como nos PP das Universidades Federais do Nordeste. De modo a que fique mais claro, repetimos os dados das tabelas 03 e 04, a seguir:

Tabela 05 e 06: Comparação entre as RS dos dois grupos de documentos (Fonte: autor|).

RS GOVERNO FEDERAL	
Aproximação Semântica	Percentual
Formação para o trabalho	35,71%
Expectativas/ Demandas da Formação	28,57%
Desenvolvimento da autonomia/ criticidade	28,57%
Outros	7,14%

RS PP DOS CURSOS	
Aproximação semântica	Percentual
Conhecimento do idioma	31,39%
Formação para a atuação profissional: conhecimentos	27,9%
Formação para a atuação na sociedade: cidadania, criticidade e autonomia.	19,76%
Conhecimentos pedagógicos	15,11%
Outros	5,81%

Como se percebe, as aproximações semânticas que nos ajudam a entender como a FPLE é representada por ambos os grupos de documentos são basicamente as mesmas: Formação para a atuação profissional e desenvolvimento da autonomia e criticidade. Mesmo a principal preocupação na forma de representar a FPLE emergente dos PP que é o “conhecimento do idioma” se aproxima desses dois componentes, uma vez que, como foi discutido antes, esse conhecimento é pensado como um conhecimento imprescindível para a prática profissional do docente de Língua Espanhola.

De tal modo que podemos dizer que se evidencia do discurso dos dois conjuntos de documentos uma forma semelhante de representar a Formação de Professores de Língua Espanhola. Assim, entendem-na como sendo uma formação que deve desenvolver no futuro professor os conhecimentos necessários (conhecimento do idioma acima de tudo e pedagógico de forma secundária) para o exercício de sua profissão. Além disso, compreendem que o aluno deve desenvolver sua autonomia e criticidade,

para que seja capaz de atender às necessidades e expectativas da sociedade e do meio onde vai atuar, de modo a: adaptar-se às situações que encontre e contribuir com sua própria evolução (sendo capaz de seguir aprendendo e evoluindo, tanto quanto seja necessário) e da própria sociedade.

A filiação filosófica decorrente dessa constatação será discutida no próximo item.

5.6 A(s) Ideologia(s) do discurso presente nos PP dos Cursos de Letras Espanhol das Universidades Federais do Nordeste do Brasil e nos Documentos do Governo Federal.

Como discutido no item anterior, vimos que o entendimento sobre como deve ser a FPLE dos dois grupos de documentos analisados nesta tese se alinha. Por essa razão, não separamos a análise em torno à ideologia dos dois grupos, para depois compara-las, pois, como já vimos demonstrando ao longo da análise e com a confirmação da aproximação das RS, partimos, neste item, do entendimento de que a ideologia evidenciada no discurso de ambos os conjuntos de documentos é a mesma.

Portanto, nesta parte do capítulo, juntamos os elementos que ficaram evidenciados em todo o exame do corpus, para analisarmos a qual sistema filosófico essa ideologia responde.

Anotado isso, lembramos que, ao longo da análise documental empreendida, de caráter imanentista, que realizamos nos documentos examinados neste trabalho, registramos reiteradas emersões no discurso de ideias relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos futuros professores. Conforme exposto na tabela 05, essa remissão foi registrada em quase vinte por cento de todos os temas emergentes do discurso dos PP e trinta por cento do das Diretrizes dos Cursos de Letras. Ao assinalar essa recorrência, verificamos também que ela está relacionada com a RS emergente dos documentos, sobretudo no que se refere à preocupação com a atuação profissional dos formandos. Ficou claro que, para as instituições cujo discurso institucional foi examinado nesta investigação, para formar professores de Língua Espanhola, é importante dotá-los de conhecimentos para a atuação profissional em uma sociedade. Esse meio social, por sua vez, exigirá desses formandos a capacidade de se adequarem às demandas que deles se espera. Para isso, deverão ter autonomia e criticidade para desenvolver seu trabalho. Os dados nos revelaram, ainda, que os futuros docentes

devem ser sujeitos que, dotados de autonomia, seguirão aprendendo e adaptando-se às realidades laborais e escolares que encontrarem. Por conta disso, finalmente, estarão sempre progredindo individualmente, além de contribuir com a evolução coletiva.

Da mesma forma que registramos essa RS sobre a FPLE, ao analisar os dados, lembramos aquilo que discutimos no capítulo três, no que se refere aos valores intrínsecos do período modernista.

É importante neste ponto, voltar a destacar, como fizemos ao final do capítulo três, que o ideário do progresso ganha força na Modernidade, mesmo que ainda no Iluminismo, quando se intencionava trazer à luz todos aqueles que se encontrassem nas trevas da ignorância, essa idealização foi perseguida. Com o positivismo do final do século XIX e início do século XX, o progresso adequou-se às propostas de uma ordem estabelecida de coisas e, tal como nos lembram Berman (2007), Bauman (2001) e Habermas (2015), supunham organizar tudo sob a égide da modernidade, através de modelos que se propunham como padrões universais (o trabalho, a sociedade, a produção de bens, o consumo, a educação, a arte, etc.).

Trazendo essa discussão para o campo da educação e mais especificamente para a FPLE, pondera-se que a formação de professores ou qualquer outra, nesse contexto, deverá dar conta de ajudar o sujeito a desenvolver competências e habilidades para se adequar à realidade. Os cursos de formação que sigam a ideologia moderna deverão propor ações que se voltem ao desenvolvimento dos sujeitos, de modo a que eles tenham autonomia e criticidade suficiente para analisar o meio social onde vivem e, compreendendo suas necessidades (do meio e de si mesmos), adaptem-se e sigam evoluindo tanto quanto seja necessário.

Ponderamos, contudo, que os PP parecem, no entanto, desconsiderar o aspecto fugidío e líquido de que nos fala Bauman (2001), da Pós-Modernidade, na qual estamos inseridos. No âmbito dessa discussão, Lipovetsky (2009), que também defende que a pós-modernidade é líquida e fugidia, lembra que na sociedade pós-moderna a austeridade modernista declina em benefício da miscigenação sem fronteiras do antigo e do novo. Nesse contexto, para o autor, em um “pisar de olhos” tudo se modifica e, ao mesmo tempo, tudo pode voltar a ser como antes. Desse modo, os sujeitos são obrigados a evoluírem constantemente, de seguirem aprendendo, de adaptarem-se ao meio e às necessidades. Desse modo, a presença de um ideário de progresso modernista, como o evidenciado nos documentos examinados, parece deslocada no tempo, além de não vislumbrar essa dimensão fugidia da Pós-Modernidade. Aprofundamos essas

reflexões no próximo capítulo, quando repercutimos os resultados de nossa investigação.

Neste ponto, porém, cabe dizer que, tendo em vista essas ponderações e os resultados aos quais chegamos depois das análises dos dados, consideramos que a ideologia dominante no discurso presente em ambos os grupos de documentos é a moderna, por se centrar no entendimento que os futuros professores de Língua Espanhola precisam usar seus conhecimentos (de língua, principalmente, e pedagógicos, de forma secundária) para atuarem em um mercado de trabalho, que lhe exige autonomia e criticidade, tanto para responderem às demandas desse ambiente laboral, como da sociedade como um todo e para adaptarem-se ao mercado de trabalho e a essa mesma sociedade.

Com essa conclusão, podemos juntar as informações colhidas ao longo da análise para o entendimento em torno da ideologia que se revelou, a partir desse exame. Logo, usar esse conjunto de informações para refletirmos sobre de que forma elas são relevantes para a FPLE no Brasil, mais especificamente no Nordeste, e qual(is) reflexão(ões) esta tese pode oferecer para o campo dos estudos da Linguística Aplicada, mais especificamente no da formação de professores de LE, tendo em vista esses resultados. Dedicaremos o capítulo de fecho deste trabalho para esse debate.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar qual/quais ideologia(s) emerge(m) do(s) discurso(s) em torno da FPLE no Brasil, tendo em vista as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os PP dos Cursos de Letras das universidades públicas federais do Nordeste do País. Como objetivos específicos, também foi propósito desta pesquisa analisar a RS sobre FPLE emergente dos dois conjuntos de documentos tendo em vista seus elementos lexicais e temáticos. E, ainda, se havia alguma aproximação constitutiva e ideológica entre essas RS. Finalmente, discutir qual/ quais o(s) sistema(s) filosófico(s) que serve(m) de base para a construção da ideologia emergente do discurso e da RS sobre a FPLE, nos grupos de documentos analisados. Para isso, recorreremos ao quadro teórico-metológico proposto por van Dijk (1980, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b e 2012), de uma abordagem sociocognitiva e crítica do discurso no interior dos Estudos Críticos do Discurso (doravante, ECD), em articulação com a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1978, 2009) e com a Linguística Aplicada, conforme o proposto por Baptista (2011) e Almeida Filho (2011). Além disso, nos valem das discussões de Adorno (1997), Althusser (1997), Eagleton (1997), Žižek (1996, 2013), Bauman (2001), Marx e Engels (2003), Lipovestksy, (2004, 2009), Jameson (2005), Berman (2007), Thompsom (2009), Harvey (2012) e Habermas (2015) sobre ideologia, Modernidade e Pós-Modernidade. Metodologicamente, a investigação utilizou a macrocategoria do significado do discurso, no âmbito da teoria desenvolvida por van Dijk (2003), para a definição dos temas emergentes do discurso presente nos documentos examinados e, a partir dessa etapa, baseados em Spink (2004) analisamos a RS que igualmente se sobressaíram dos discursos e, finalmente, a ideologia que se ratificou, a partir dessas apreciações. Como resultados, ficou evidenciada uma RS sobre FPLE organizada em torno da ideia de que formar docentes significa dotá-los de conhecimentos do idioma para exercício da atividade profissional e de autonomia e criticidade para que estejam aptos a se adaptarem e seguir evoluindo no contexto do mercado laboral. Diante disso, concluímos, no capítulo anterior, que tanto RS como os temas emergenciais do discurso presentes em ambos os grupos de documentos, sobre FPLE se aproximam de uma ideologia de base modernista, notadamente no que se refere à ideia positivista de progresso.

Transcorrido este caminho, neste capítulo final, repercutimos esses resultados da investigação levada a cabo, a modo de conclusão do trabalho.

Organizamos esse momento em torno a algumas considerações decorrentes das análises empreendidas e das conclusões a que chegamos. Desse modo refletimos sobre cinco aspectos: o ideário positivista-modernista evidenciado na forte presença da racionalidade técnica no conceito de formação de professores que emerge do discurso analisado, ou seja, a formação como aplicação da teoria; o mesmo ideário positivista-modernista explicitado na preocupação de desenvolver autonomia nos sujeitos; a relação entre os documentos das Diretrizes para os Cursos de Letras e os PP dos Cursos não apenas na citação daqueles por estes, mas na aproximação dos discursos de ambos os grupos de documentos; a desarticulação entre as partes dos PP, no sentido de pensar a formação docente ao longo dos cursos e, por fim, como tudo isso se insere num cenário pós-moderno e neoliberal atual. Depois de refletir sobre esses pontos, encerramos o capítulo com uma ponderação sobre o que tudo isso significa para a FPLE no Brasil.

Nesse sentido, a primeira consideração que nos parece pertinente refletir, é a conclusão a que chegamos com respeito à RS que emerge do discurso dos documentos que examinamos nesta pesquisa, ou seja, o entendimento segundo o qual, para formar professores de Língua Espanhola, é preciso dotá-los de conhecimentos do idioma, de modo a que eles possam atuar profissionalmente e que, além disso, deverão possuir autonomia e criticidade para se adaptarem ao mercado de trabalho e atenderem às expectativas da sociedade e do meio escolar onde atuem, como também para seguirem aprendendo.

Para iniciar a reflexão sobre isso, é preciso recordar que, ao longo das análises dos PP dos cursos, sobretudo no ponto em que examinamos os conteúdos estudados, levantamos o questionamento de que havia uma relação entre a teoria e a prática, pontuada muitas vezes pela legislação imposta pelo CNE, da PCC. Ali, nos questionávamos se os conteúdos estudados (e o curso) se voltavam de modo longitudinal para a formação de professores. Ou seja, se havia a preocupação em formar professores desde o início do curso ou se havia uma separação entre as disciplinas que se dedicavam a conteúdos teóricos e somente depois se preocuparia com a sua aplicação nas práticas previstas. Desse modo, a pergunta era se a formação docente se dava somente em determinado momento, notadamente quando da realização de estágios ou em disciplinas de teoria de ensino e só então se passava a preocupar com a formação de professores.

Essa inquietação se mostrou na organização dos conteúdos da maioria dos cursos, como foi possível perceber, e reforçada na RS que emergiu igualmente do significado construído recorrentemente no discurso e cuja principal preocupação, dada a recorrência dos temas listados, é o conhecimento do idioma. Na prática, essa preocupação se materializa nos PP, no que se refere aos conteúdos estudados, numa concentração de carga horária dedicadas a disciplinas de língua, literatura e metalinguagem, uma vez que essas cadeiras representam a maior parte da carga horária dos cursos.

Ainda com relação a essa discussão, outra constatação é que as disciplinas que se dedicam aos conteúdos didáticos, de teoria de ensino e de prática, como os estágios, estão localizadas ao final do curso. Essa organização reforça a inferência de que a FPLE é pensada de modo compartimentado e desarticulado entre as partes que compõem o projeto do curso. Com esse modo de pensar, primeiro o sujeito é exposto aos conteúdos teóricos, voltados ao estudo do idioma, de suas literatura e metalinguagem para, só depois, começar a pensa-los numa perspectiva docente, ou seja, aprender a aplica-los no ensino.

Embora diversos PP trouxessem em seus textos (e isso foi igualmente destacado nas análises) a referência à legislação do MEC, prevista nos pareceres do CNE, que prevê 400 (quatrocentas) horas de PCC, percebeu-se, ao longo do exame do corpus, que essa articulação longitudinal, prevista pelas Diretrizes dos Cursos de Letras, não fica clara ou mesmo materializada na organização dos cursos, sobretudo no que se refere aos conteúdos estudados. O que percebemos foram conteúdos organizados em núcleos e que ficavam dispostos na integralização curricular repetindo a ideia de que, primeiro se estuda a língua, a literatura, a metalinguagem, os aspectos teóricos da linguística e do ensino para, então, ao final dos cursos, realizarem-se as práticas, simbolicamente materializadas nos estágios ou práticas de ensino.

No bojo dessas considerações, há uma discussão que precisa ser trazida ao contexto: a visão racional-técnica de formar professores. Em decorrência do modo de se ver a formação numa perspectiva de aplicação da teoria, como ficou explicitada pelas análises e na esteira do positivismo progressista da Modernidade, aparece a racionalidade técnica que deriva dessa lógica e nela se constrói. Sobre isso, Ghedin (2006) afirma que essa forma de entender a formação defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos, ou seja, os profissionais bem formados resolvem problemas mediante a

aplicação da teoria e técnica que derivam do conhecimento sistemático. Assim, reforça-se a ideia do logos, próprio do período positivista, e essa razão está na teoria e não na prática, que decorre dela e deve ser tão somente sua aplicação na resolução de problemas e melhoramento do meio.

Ante essa reflexão, cabe repercutir a ponderação feita por Tardiff (2014), em torno às relações entre teoria e prática. Este autor defende o raciocínio de que devemos pensar tanto a prática docente como a sua formação, de modo a privilegiar o professor como um ator competente, ou seja, um sujeito ativo. Segundo esse pensamento, Tardiff (2014) defende que nos oponhamos à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, segundo a qual o saber está sempre do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber. Ainda nessa linha de pensamento, também segundo o mesmo autor, não é possível produzir saber na prática, de modo que a prática se reduz à aplicação desse saber.

Ao trazermos essa discussão promovida por Tardiff (2014) aos nossos dados e às conclusões para as quais eles nos conduziram, percebemos que o mesmo acontece quando está sendo pensada a FPLE no Brasil e, mais especificamente, no Nordeste. Ao se organizarem os cursos em torno do entendimento de que o conhecimento do idioma (como preocupação principal dessa formação) deve estar nos seus primeiros semestres, materializados no estudo de conteúdos (língua, literatura e metalinguagem) de um ponto de vista teórico ou descritivo para, só depois disso, pensar-se em sua aplicação na prática, vemos a reprodução dessa visão racional-técnica de se pensar a educação e a formação de professores de que nos fala Ghedin (2006). Além disso, a constatação reforça o debate promovido por Tardiff (2014) da relação entre a teoria e a prática.

É preciso que problematizemos esse ponto de vista que os dados aqui examinados nos revelam, e que a prática como formadores de professores tem ratificado. As inquietações que geraram nosso trabalho de mestrado e esta investigação originaram-se como descrevemos na introdução, do fato de percebermos a dificuldade de nossos alunos, ao chegarem às práticas de ensino, de pensarem tudo aquilo que haviam estudado ao longo do curso, de um ponto de vista docente. Como fazê-lo nos estágios se durante todo o processo de formação a língua, sua metalinguagem, suas literaturas e as teorias linguísticas haviam sido tratadas desde um ponto de vista teórico apartado da perspectiva docente? O resultado são alunos com dificuldade de construir na prática os conhecimentos necessários a ela e de relacionar os conteúdos estudados com a docência.

Assim, o raciocínio de Tardiff (2014), segundo o qual é

[...] exatamente esta concepção tradicional que dominou e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor (p. 235).

Aplica-se ao exame levado a cabo nesta investigação. Por isso, é preciso que avancemos no sentido de ultrapassar o entendimento que o conhecimento só se produz na teoria e que as práticas são apenas sua aplicação. Esse debate, aliás, é o mesmo já exaustivamente proposto há mais de uma década, por estudiosos da Linguística Aplicada como Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), apenas para citar dois deles, em torno do campo de investigação da LA, e isso inclui os estudos sobre formação de professores de línguas, no que se refere ao seu caráter aplicado.

Na área da Educação, a discussão em torno da formação de um professor reflexivo, que se aproveita de sua prática para a construção de conhecimento e para uma formação contínua, também possui grande produção acadêmica desenvolvida a partir, sobretudo, das proposições de Schön (1992, 2000), repercutidas em Pimenta (2006), Libâneo (2006), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992), Alarcão (2004), apenas para citar alguns.

No contexto dessas discussões, ao entendermos que o professor pode e deve construir o saber também na prática, percebemos que, para ser docente, não será, como pondera Tardiff (2014), somente que ele seja capaz de possuir uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas, também, de emitir um juízo social e normativo em relação a regras e normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade (TARDIFF, 2014). Ou seja, que ele seja um coautor, construtor do seu conhecimento. Assim, o professor deixa de ser um aplicador de conhecimentos produzidos por outros. Deixa de ser um títere inconsciente, para ser um “sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (TARDIFF, 2014, p. 230).

Com essas ponderações, a FPLE muda de feição, ao considerar que os estudos de conhecimentos específicos como os de língua, literatura e metalinguagem devem ser pensados para que o aluno signifique a prática como docente. Com isso, os professores já formados e em atuação no mercado, os sistemas de ensino, as escolas e demais

espaços de aprendizagem ganham outro papel no processo da FPLE. Em vez de ambientes a serem eventualmente visitados ou usados como espaço de realização de práticas universitárias, passam a ser incluídos como lugares de formação tanto dos professores que ainda estão nos cursos de graduação, como dos que já se encontram em serviço. Esses últimos, aliás, muito têm a contribuir com a formação daqueles, se se assume a perspectiva de Tardiff (2014), de significação da prática como espaço de produção do saber.

Nesse caso, ainda, a PCC proposta pelo CNE nas Diretrizes Curriculares, citada diversas vezes nos textos dos PP examinados, assume uma feição mais expressiva, pois sinaliza para o entendimento de que os conteúdos específicos sejam abordados de modo reflexivo e contextualizados com a formação docente.

Além dessa reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática e da organização em torno dos conteúdos estudados nos cursos reveladas na análise dos dados e na emergência da RS como foi descrita no capítulo anterior, consideramos pertinente refletirmos em torno de mais um aspecto dos resultados: a ideologia modernista predominante nos documentos examinados.

Com esse objetivo, dividimos a repercussão dessa conclusão em partes. Primeiramente, discutimos como a Modernidade serve de base para a construção da ideologia emergente do discurso sobre a FPLE, nos grupos de documentos analisados. Em decorrência dessa reverberação, logo em seguida, debatemos as consequências disso para a FPLE, mais especificamente, no que se refere às características apontadas pelos dados, ou seja, a autonomia e a criticidade.

Conforme concluímos no capítulo cinco, a ideologia que ficou evidenciada nos discursos dos dois grupos de textos que compuseram nosso corpus foi a moderna. Modernidade caracterizada por sua natureza líquida e fugidia, que fica mais evidente e determinante, conforme as discussões promovidas, principalmente, por Bauman (2001), na Pós-Modernidade.

No capítulo três desta tese, dedicamos espaço para explicarmos como entendemos tanto a Modernidade como a Pós-Modernidade, contrastando-as. Neste capítulo final, devemos, como anunciamos nos parágrafos anteriores, discutir esses sistemas filosóficos, sobretudo o primeiro que serve de base para a ideologia emergente dos discursos que estudamos. Isso significa que aproximamos essa discussão da FPLE e a repercussão que disso resulta para esse processo.

Nesse sentido, lembremos o que diz Schopenhauer (2001, p. 9): “O mundo é minha representação”. Assim concebida, a realidade é elaborada pelo ato do querer e conforme aponta Bauman (2001), é a teimosa indiferença do mundo em relação à minha intenção e, por isso,

sentir-se livre das limitações, livre para agir, conforme os desejos, a imaginação e a capacidade de agir: sentimo-nos livres na medida em que a imaginação não vai mais longe que nossos desejos e que nem uma nem os outros ultrapassam nossa capacidade de agir (p. 24).

A liberdade desponta, pois, na sociedade moderna como corolário da condição humana do período. Nesse sentido, o indivíduo para conseguir ser feliz, adaptar-se e desenvolver-se, precisa ser livre ou emancipado. Para Bauman (2001), aliás, essa condição alcança seu auge na Pós-Modernidade, na qual os homens e as mulheres são inteira e verdadeiramente livres, pois o indivíduo já ganhou toda a liberdade com que poderia sonhar e que seria razoável esperar. Para o autor, as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar *à inciativa individual* o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta (BAUMAN, 2001, p. 30).

Sobre isso, deveremos anotar duas consequências ao que estudamos nesta tese: por um lado, a questão da liberdade, defendida como princípio fundamental do desenvolvimento, conforme o descrito e ainda tal como defendido por Sen (2010) e Furtado (2013). Por outro, a transferência à individualidade a agentividade para definições e identidades das coisas. Primeiramente, repercutimos o caso da liberdade.

Percebemos que a FPLE que se revelou nos discursos escrutinados mostra uma preocupação em se desenvolver um sujeito autônomo, capaz de articular-se no contexto de atuação profissional e adaptar-se a ele, às demandas que encontrar. Ao aproximarmos a caracterização da Modernidade aos dados examinados e aos resultados a que chegamos, constatamos uma aproximação.

A liberdade preconizada pela sociedade moderna e acentuada na pós-moderna, a partir de cujo exercício se faz possível a felicidade e o próprio desenvolvimento, como defende Sen (2010), está incutida na autonomia emergente no discurso sobre a FPLE. O professor de Língua Espanhola, conforme se revela nos documentos que analisamos, deve ser formado para ser esse ser emancipado, autônomo e livre de que nos falam os autores.

Entender assim, a autonomia, como exercício dessa liberdade é compreender, ainda, a constituição do ideário modernista. Na base desse sistema é que se dá a capacidade à adaptação que emerge do discurso que examinamos. O professor de Língua Espanhola que se mostra nesse discurso, pretendido pela formação desenhada nos documentos, é um sujeito que precisa ter a capacidade de evoluir constantemente, para fazer frente às inúmeras expectativas que o mercado laboral tem de sua atuação profissional. Isso inclui as demandas da sociedade que, por sua vez, engloba as necessidades de alunos, comunidade e as do próprio professor. Esse ponto nossas considerações nos traz à segunda anotação que fizemos anteriormente: a transferência à individualidade a agentividade para definições e identidades das coisas.

Se por um lado, pensar a FPLE numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia do futuro docente, dotando-o de habilidades de adaptação ao trabalho que será desenvolvido se enquadra num desenho da natureza da Modernidade, no que diz respeito ao princípio da liberdade e emancipação; por outro, carrega de responsabilidades o sujeito que passa, conforme esse entendimento, estar atento, como indica Lipovestsky (2009), à rapidez das mudanças, à adaptação cada vez mais rápida do “mercado-rei”, a aptidão para a maleabilidade e a experimentação no risco. Nesse desenho:

A era da tradição está terminada, solapada pelo impulso dos valores e as aspirações individualistas. As tradições perderam sua autoridade e sua legitimidade incontestes, *a unidade individual, soberana e autônoma*⁴⁷, é que é primeira, mais nenhuma regra coletiva tem valor em si se não é expressamente admitida pela vontade do indivíduo. Nessas condições, os costumes se dissolvem num processo de personalização, têm o encanto de um passado, prolongado menos por respeito dos ancestrais do que por jogo e desejo de filiação individualista a um grupo determinado (LIPOVESTSKY, 2009, p. 317).

Assim, o indivíduo fica paradoxalmente livre e carregado de uma responsabilidade de definição constante dos padrões liquefeitos da pós-modernidade fugidia. O paradoxo se funda quando dos documentos emerge uma ideologia modernista, quando estão inseridos numa realidade pós-moderna que arrasta esses sujeitos a um contexto que lhe exige habilidades diferentes do que aquilo que se propõe desenvolver na formação. Assim, embora profundamente marcados por um ideário positivista do progresso coletivo, os projetos individualizam a responsabilidade de

⁴⁷ Destaques nossos.

atuação do professor e acabam por localiza-lo em um contexto neoliberal de pensar essa atuação, dentro de uma realidade pós-moderna.

Sobre isso, cabe lembrar que, conforme ficou evidenciado nas análises, entende-se que os conjuntos de documentos e práticas estão orientados por uma ideologia na qual ecoa fortemente a agentividade de um sujeito autônomo que, independente de outros agentes, somente por ser autônomo e crítico teria, uma vez formado professor, a capacidade de promover mudanças sociais e políticas mais amplas. Por um lado, isso sobrecarrega o sujeito de responsabilidades e significa a sua formação como a dotação de superpoderes e por outro, desonera o Estado das responsabilidades. A questão de se formar um super-herói positivista, discutimos mais adiante. Neste ponto cabe indicar que essa visão se arraiga ao ideário modernista, atendendo, nesse contexto, a uma ideologia neoliberal, expressada na liberdade (fruto da autonomia e da emancipação discutidas ao longo das análises e no capítulo três) do agir defendida por Sen (2010), no âmbito de uma proposta segundo a qual, para ser desenvolvido, precisa-se de liberdade. Nesse contexto, economistas como Sen (2010) e Furtado (2013) desenham o desenvolvimento (o primeiro do Brasil e o último do mundo) nas bases do neoliberalismo econômico, alicerçado na liberdade como premissa fundamental e, decorrente dela, a cada vez menor interferência do Estado nas escolhas individuais e no progresso dos sujeitos. A própria inserção no mercado, preocupação evidenciada no discurso analisado, que pode levar ao entendimento de uma mercantilização da profissionalização ou ao tecnicismo (ou melhor, o tecnológico no mundo pós-moderno atual) da profissão sustenta essa vertente de formar para o trabalho (tema evidenciado 35,71% dos documentos das Diretrizes e 27,9% dos PP dos cursos). De modo que, a busca por essa consciência emancipada do papel social (evidenciada em 28,57% dos documentos do CNE e 19,76% dos PP); o exercício da agentividade, numa perspectiva de transformação e melhoramento da realidade a partir da atuação profissional; a capacidade de seguir evoluindo e progredindo (resultado da autonomia e emancipação), reforçam uma ideologia neoliberal, calcada em valores modernos e positivistas.

No âmbito da FPLE, pensar o docente de Língua Espanhola nessa perspectiva, abre caminho para transferir a responsabilidade do ensino da língua e da resolução dos problemas que eventualmente confronte para esse professor. Ou seja, o docente se transforma num super-herói capaz de atender às expectativas de todos e resolver problemas das mais variadas ordens. Isso oportuniza desconsiderar que a formação do professor, mesmo a inicial, realizada no curso de Letras, seria capaz de preparar esse

sujeito para adaptar-se a todos os problemas que eventualmente possa encontrar na sua prática profissional. Se por um lado isso gera uma ilusão de uma formação que dê conta de tudo, por outro, desconsidera as demais condicionantes que influenciam para que o ensino da Língua Espanhola, seja onde este se realize, seja exitoso.

Neste ponto, vemos uma congruência com aquilo que discutimos anteriormente, ou seja, da relação entre teoria e prática, proposta por Tardiff (2014). Ao se afastar da escola e da prática e, em consequência, do saber que ela pode gerar, atribui-se à formação um papel supervalorizado e incoerente com a realidade encontrada pelo professor em sua prática docente. Ou seja, equivoca-se duplamente, ao se dissociar a teoria da prática e ao ignorar a dimensão relevante do saber prático para a formação desse professor autônomo. Isso porque se o sobrecarrega da responsabilidade de alterar ou modificar a realidade (lembramos que essa é uma das expectativas, ou seja, que o professor seja capaz de melhorar o meio na qual atuará) na qual vai exercer seu papel como docente.

Feitas essas reflexões em torno do ideário pós-modernista e da discussão sobre autonomia, liberdade e emancipação que dela se desprende, cabe, consideramos, mais uma ponderação sobre os resultados desta investigação. Trata-se da visão desenvolvimentista ou progressista que se revelou igualmente nos dados.

Passados mais de cento e cinquenta anos desde que Comte (1848) sentenciou que “o dogma do progresso não pode, pois, tornar-se suficientemente filosófico senão mediante uma exata apreciação geral do que constitui sobretudo *esse melhoramento contínuo de nossa própria natureza, principal objeto da progressão humana*⁴⁸” (p. 34), seguimos constatando que no discurso educacional, especificamente em nosso caso, sobre a FPLE, segue influenciado pela ideia do progresso e, por isso, ponderamos, é necessário problematizarmos essa constatação.

Nesse sentido, a partir do que já discutimos antes, conduzimo-nos também a partir deste ponto. Ao retomarmos a reflexão proposta por Tardiff (2014) sobre a relação entre a teoria e a prática, entendemos que podemos fazer uma meditação também sobre esse item. Justamente porque a lógica positivista defendida por Comte (1848) repousa sobre a proposição de que os processos sociais, assim como os naturais, embora sejam diferentes, devem ser observados de modo científico. Esse entendimento reforça o aquele de que a teoria se sobrepõe à prática. Depois de século e meio,

⁴⁸ Destaques nossos.

seguimos pensando o processo educacional, e neste caso a formação de professores, como emancipatório do ser humano, mesmo que esse ser humano encontre um cenário pós-moderno no qual os sujeitos são individualistas, na ordem pós-moderna descrita anteriormente.

De tal modo, que, conforme emerge do discurso dos documentos o conhecimento adquirido na formação, constituído na teoria incide no meio e o transforma, ao passo que o indivíduo se transforma. Porém, isso desconsidera a metamorfose pós-moderna de uma realidade líquida e fugidia, conforme propõe Bauman (2001). Desse modo, o discurso conserva, ainda, a ilusória crença de que nossas ações enquanto professores, quase de super-heróis, modificarão a sociedade na qual atuamos. Espera-se desse profissional que, ao mesmo tempo em que dê conta de conhecimentos específicos de sua área, responda a demandas da sociedade e de sujeitos que lhe esperam, passivamente, a ação positiva para que suas vidas se modifiquem.

Essa visão de formar professores deixa ao largo, portanto os alunos, a escola, o meio, a sociedade em si mesma, a cultura, a história e tantos outros elementos que atuam na e para a efetivação de sua prática profissional. Por isso, o que Tardiff (2014) discute, ou seja, que não se ignore a contribuição que a prática pode dar à construção dos saberes e do conhecimento, cabe também aqui. Como seguir pensando uma formação de professores que despreza a relação da importância da prática para a construção da teoria quando as duas, no caso da docência, se entrelaçam de modo fundamental? Quando não faz sentido estudar uma língua de modo descontextualizado, sem perceber suas múltiplas possibilidades de variedades e usos, por exemplo. Sem compreender a importância do meio social dos alunos e como a ação docente incide nessa realidade, como propõe Freire (1996).

Fato é que, o ideário de um progresso de origem positivista e modernista segue entendendo a educação como processo emancipatório do ser, sem considerar as múltiplas dimensões desse mesmo sujeito e de sua atuação como professor, no caso aqui analisado. Que as práticas que leva a cabo, os contextos nos quais atua, sua história, a cultura, a sociedade e tudo o mais com que ele se relaciona não estão postos inertes esperando por sua atuação, para que sejam, como ele o foi pelo processo formativo, melhorados e desenvolvidos. Não estão porque assim como o processo de emancipação do sujeito é complexo, também o é todos os demais. Ou seja, as expectativas, por exemplo, que o discurso analisado cita que devem ser satisfeitas pelo profissional formado, mudam conforme a própria sociedade muda, porque os sujeitos que a

compõem mudam. De modo que a própria liquidez, o próprio caráter maleável e fugidio da Pós-Modernidade exige uma relação entre teoria e prática que não se baseie de modo assimétrico, mas cooperativo. Portanto, ideias como emancipação, autonomia e liberdade que sustentam os modelos de racionalidade prática e reflexiva ganham nova feição em um contexto pós-moderno, que é desconsiderado pelos documentos que analisamos, pois atendem a uma tese da profissionalização docente de acordo com um viés neoliberal, mas sem considerá-lo, pois se exime de perceber que esse entorno está situado na Pós-Modernidade e a liquidez desse período exige novas formas de pensar a formação.

Concordamos, pois, com o que propõe Tardiff (2014), no entendimento de pensar uma formação de professores na qual os próprios docentes tenham direito de dizer algo a respeito dela. Além disso, que não se funde a formação, como também propõe o autor, em torno a lógicas disciplinares que, conforme percebemos pela análise dos PP, geram fragmentação e dissociação entre conteúdos que deveriam se relacionar.

Em consequência disso, que ultrapassemos a proposta de FPLE que se baseia na aplicação de conhecimentos teóricos na prática docente que tem gerado modelos de cursos que parecem abrigar momentos estanques em sua estrutura. Um paradigma no qual o aluno é levado a estudar a língua, suas literaturas, as teorias linguísticas e a metalinguagem e, depois, pensar na formação docente.

Propomos que possamos, então, pensar numa FPLE que possibilite o diálogo entre a teoria e a prática não apenas no sentido de aplicação de uma pela outra, mas de construção do saber docente, numa perspectiva de formação longitudinal do professor. Não significa que os programas de ensino ou o espaço universitário esteja igualmente esvaziado de significação ou propósito, mas que leve, ainda como propõe Tardiff (2014), em consideração as condições reais do trabalho docente. Com isso, o espaço de formação se amplia e inclui a escola, os institutos, os cursos de língua, os sistemas educacionais como um todo. Integra também a participação dos professores que já estão em serviço e também, os alunos. Por fim, o saber também se expande, abrangendo não apenas o logos positivista que tem sido entendido tradicionalmente como sendo aquilo que é ensinável nas universidades e nos cursos de Letras (igualmente evidenciado nas análises que realizamos), mas também o saber do professor em sua atividade docente.

No desenvolvimento desse raciocínio, lembramos o que diz Schön:

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja,

pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, p.83, 1992).

Como se percebe, o autor propõe a construção do conhecimento na prática. O professor nessa proposta não se forma apenas no curso de graduação, mas ao atuar como docente na escola, na universidade, no instituto, na sala de aula, enfim. A teoria e a prática dialogam e se retroalimentam. A agentividade do professor se une a dos demais atores para a construção de significados tanto da teoria, como da prática. A autonomia e criticidade se expandem para características de um sujeito integrado ao meio social e não detentor de um saber acadêmico aquinhado em uma universidade que vai salvar as pessoas e a sociedade, de modo a melhorá-las, pois não há melhoramento sem a integração dos que desejem se modificar. Compreender-se, assim, que alunos, escola, comunidade tem expectativas e elas não precisam de professores que as saciem, mas que se unam aos projetos em comum de desenvolvimento. Numa realidade pós-moderna, na qual a liquidez tem individualizado o conceito de felicidade evolução, supor um professor que interfere no universo dos demais de modo positivista, num culto ao logos, está deslocado e anacrônico.

A realidade líquida e neoliberal da Pós-Modernidade exige não seguir com modelos de formação que desconsiderem essa sociedade em constante (trans)formação. É preciso, pois, transgredir os modelos tradicionais de FPLE amalgamados a ideários oitocentistas de educação, em busca de outros que de fato proporcionem uma formação transformadora. Com essa perspectiva, os professores não saem das universidades dotados com superpoderes progressivo-positivistas, com a teoria pronta para aplicar na prática para a transformação do meio, mas sim engajados à possibilidade de, em conjunto com a realidade e atores que vai encontrar no trabalho, transformar-se e ajudar os demais na reflexividade necessária na busca da sua transformação, isso é, se for o que esses outros sujeitos perseguem.

Transgredir esse modelo tradicional significa, ainda, romper com as organizações segmentadas dos cursos de Letras que dividem a formação em momentos diferentes e, com isso, promovem estudos de elementos formais da língua,

metalinguagem, literatura e linguística para, numa visão dos anos cinquenta de Linguística Aplicada, só depois, aplicar esses conhecimentos nos estágios como se formar professores. Conforme esse entendimento, evidenciado neste estudo na maioria dos projetos analisados e no discurso que estudamos, formar docentes é primeiro fazê-los usuários e estudiosos da língua-alvo para, então, ensinar-lhes a usar esse mesmo conhecimento na sala de aula. A visão, além de reducionista da potencialidade da formação, recai numa perspectiva reducionista da formação de professores e da própria LA fortemente combatida por Moita Lopes (2006).

Com essas reflexões, concluímos essa tese compreendendo que há muitos caminhos ainda a serem trilhados para o entendimento da Formação de Professores de Língua Espanhola no Brasil, de que ainda nos restam muitas questões a serem respondidas e levantadas sobre esse processo e que as atividades discursivas nos oferecem um campo amplo de investigação. Finalmente que, nesse contexto, esse trabalho pode contribuir para a busca de uma reflexão contínua a respeito da FPLE.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: **Pratiques sociales et representations**, p. 11 -35, Paris: PUFC, 1994.

ADORNO, T. W. Mensagens numa garrafa. In: ŽIŽEK, S (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Comtraponto, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: Foco no Ensino de Línguas In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ŽIŽEK, S (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Comtraponto, 1996.

ARANHA, V. C. **Quem eles pensam que são? – Crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira de uma escola pública na periferia de São Paulo: estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BAPTISTA, Lívia M. T. Rádis. Representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, nº 42, p. 107-123, 2003.

_____. **Representações sobre o outro - o estrangeiro na mídia** Anais do IX Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso ALED 2011, 01 a 04 novembro de 2011, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELTRÁN, Fidencio López. Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de las UAS. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, 1996, vol. 1, nº 2, pp. 391-407, julio-diezembro de 1996.

BENVENISTE, e. **Problemas de Lingüística General II**. Traducción de Juan Almela. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

BERMAN, M. **Tudo que é líquido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BLÙM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Bracelona: Gedisa Editorial, 2008

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE , Danièle. **Social Representations of Languages and Teaching - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Strasbourg: Université François Rabelais –Tours ENS Lettres et Sciences Humaines – Lyon. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, 2002.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Algués (Portugal): Difel, 2002.

_____, Roger. O Mundo como representação. **Revista Annales**. Nov-Dez. 1989, nº 06, PP. 1505-1520.

CIAMPA, A. C.. **A Estória do Severino e a história da Severina - Um Ensaio de Psicologia Social**. 1/9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COURA SOBRINHO, J. & SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 51-58, jan/jun, 1998.

DEZIN, N. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 3ed.

DIEB, Messias; BAPTISTA, Lívia M. T. R.; ARAÚJO, Júlio. (Org.). **Discursos Ideologias e Representações Sociais**. 1ªed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 01, p. 33-54.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press,1999.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2010.

DIEB, M. **Educação Infantil e Formação Docente: Um Estudo em Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2004.

DOISE, W. **L'ancrage dans les études sur les représentations sociales**. Bulletin de Psychologie, Tome XLV - N° 405, 189-195, 1992. Disponível em: <<http://elendil.univ-lyon2.fr/psycho2/IMG/pdf/doise-ancrage.pdf>> Acesso em: 10 dez.2012.

_____. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187 – 203.

_____. Da Psicologia Social à Psicologia. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 027-035

DURKHEIM, É. (1970). **Sociologia e filosofia**. São Paulo, Ed. Forense.

EAGLETON, T. **Idedologia**. São Paulo: Editora da Unesp: Editora Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003a, p. 179-203.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003b.

FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (orgs.). **Social Representativos**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Attitudes, Social Representations and Social Attitudes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

FRANCO, M. L. P. B.; VARLOTTA, Y. M. da C. L. As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez.2004.

FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, C. **Essencial**. Organização, apresentação e notas de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

HABERMAS, J. **A nova obscuridade**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HARRÉ, R. Gramática e Léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- IRINEU, L. M. **Representações Sociais Sobre a Latinidade em Sites de Redes Sociais Contemporâneas: Uma Investigação Discursivo-Ideológica Situada no Orkut**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2011.
- JAMESON, F. **Modernidade Singular**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- JANEIRA, Ana Luísa. *Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência*. In: **Análise Social**, Lisboa, sér. 2, 9 (34) Abr.-Jun. 1972, 629-644.
- JANEIRA, Ana Luísa; ASSUNÇÃO, Paulo (orgs.). **A construção visual entre as artes e as ciências**. São Paulo”, Arkê Editora, 2006, 139-150.
- JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ , 2001
- KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- KRESS, Gunther. Considerações de caráter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. In: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 47-76.
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIMA, A. F. (Org.). **Psicologia Social Crítica – Paralaxes do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LIMA, A. F. & CIAMPA, A. C. Metamorfose humana em busca de emancipação: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. In: LIMA, A. F. (Org.). **Psicologia Social Crítica – Paralaxes do Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. 129 p.
- _____. **O império do efêmero – A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas: Pontes / UNICAMP, 1997.
- _____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2003.

MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

MENIN, M. S. S. *et al.* **A Teoria das Representações Sociais nos Estudos sobre Representações de Professores**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MEYER, Michel. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise** [La psychanalyse – son image et son public] – Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. **Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 6ª edição.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: **Escritos**. Laboratório de Estudos Urbanos, Campinas, Maio de 1999, p. 8 - 16;

_____. A análise do discurso: três épocas. In GARDET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automático discurso; uma introdução á obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, n. 19, jul/dez 1998, p. 7 -24.

PEDRO, Emília R. **Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos**. In: —. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998a, p. 19-46.

PEDROSA, Cleide Emília Faye Pedrosa. **Análise Crítica Do Discurso: Uma proposta para a análise crítica da linguagem**. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>. Acesado em 25.11.2011.

_____. O discurso dos e nos media. In: —. *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1998b, p. 293 – 312.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gerados que circulam na sociedade**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalin, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RODRÍGUEZ, L. C.; ARDAVE, M. M. C. **¿Qué es el análisis del discurso?** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Nova Pragmática – fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RINALDI, S. Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2006.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

SANTOS, M. A. **Nós não conseguimos enxergar dessa maneira : representações e formação de educadores**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Marinalva do R. Barros. **Representações Sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SOARES, Maria Vilani. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. Tese (Doutorado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, Raquel Castilho. **As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação à distância na UNITINS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

TARDIFF, M. **Saberes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VAN DIJK, T. A. Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. **Semiosis** (Universidad Veracruzana, Xalapa, México), n. 5, julio-diciembre de 1980, pp. 37-53.

_____. **Ideologia - Una Aproximación Multidisciplinaria**. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Ideología y análisis del discurso. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, n. 29, abril- junio, 2005a, pp. 9 – 36.

_____. **Discurso, notícia e ideologia**. **Estudos na Análise Crítica do Discurso**. Porto: Campo das Letras, 2005b.

_____. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2006a.

_____. **The mass media today: discourses of domination or diversity?** Disponível em <http://www.discourse.org>. Acesso em: 20 maio de 2006b.

_____. In: **Revista de la Asociación de Análisis del Discurso – ALED**. 2006c, Vol. 6(1)

_____. **Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo**. Disponível em <http://www.discourse.org>. Acesso em: 7 agosto 2007.

_____. **A. Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **El discurso como interacción social.** Bracelona: Gedisa Editorial, 2008b.

_____. Discurso e Contexto – uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

_____. **Discourse and practice: New tools for Critical Discourse Analysis.** Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.** Volume VIII. Número XXX. Jul-Set 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ŽIŽEK, S (org.). **Um mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Comtraponto, 1996.

_____. Mensagens numa garrafa. In: ŽIŽEK, S (org.). **Um mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Comtraponto, 1996.

_____. **Menos que nada** – Hegel e a sombra do materialismo dialético. SãoPaulo: Boitempo, 2013.

WERNER, K. C. G. **As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa – um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y SUS desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17- 34.

ANEXOS

Anexo 1: Pareceres retirados da análise por conterem disposições basicamente normativas e técnicas

<p>Parecer CNE/CES n° 1.363, de 12 de dezembro de 2001 Retifica o Parecer CNE/CES n.º 492, de 03 de abril de 2001.</p>	<p>Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001.</p> <p>RESOLVE:</p> <p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes do Parecer CNE/CES 492/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso:</p> <p>Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação <p>Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP___, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.</p> <p>Art.4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>
<p>Resolução CNE/CES n° 18, de 13 de março de 2002</p>	<p>Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:</p> <p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.</p> <p>Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação <p>Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao</p>

	<p>disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.</p> <p>Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>
<p>Parecer CNE/CES nº 83/2007, de 29 de março de 2007.</p>	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERESSADA: Fundação Dom Aguirre UF: SP ASSUNTO: 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.</p> <p>[CABEÇALHO]</p> <p>I – RELATÓRIO</p> <p>A Universidade de Sorocaba – UNISO, mantida pela Fundação Dom Aguirre, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação consulta com o fito de saber sobre a possibilidade de estruturar curso de Licenciatura em Letras, com duas habilitações, Português/Inglês, no tempo mínimo de integralização de 6 (seis) semestres (três anos), determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, e caso não seja possível, qual a carga horária a ser acrescentada seguindo as dimensões estabelecidas pela referida Resolução.</p> <p>Nos termos da consulta, a UNISO solicita os seguintes esclarecimentos:</p> <p><i>1. Com a vigência das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras (Parecer CNE/CES nº 492/2001, Parecer CNE/CES nº 1.363/2001 e Resolução CNE/CES nº 18/2002), é possível estruturar um curso de Letras, com duas habilitações, em 2.800 horas (três anos)?</i></p> <p><i>2. Caso não seja possível o oferecimento de duas habilitações em 2.800 horas, qual a carga horária que deve ser acrescida e preponderante para cada habilitação seguindo as dimensões estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2002, a saber: horas de prática como componente curricular, horas de estágio curricular supervisionado, horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais?</i></p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 18/2002, tendo como fundamento o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que dispõe sobre as DCN de diversos cursos de graduação, entre eles o de Letras, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 1.363/2001.</p> <p>Recentemente, a Câmara de Educação Superior (CES) deste Conselho aprovou o Parecer CNE/CES nº 223/2006, que afirma a impossibilidade de existência de habilitações nos cursos de Letras. No entanto, outra interpretação pode ser dada a essa questão. Para fundamentar isso, são transcritos abaixo alguns trechos selecionados, extraídos do Parecer CES nº 492/2001 (grifos do relator):</p> <p><i>Introdução</i></p> <p><i>(...) os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:</i> <i>* facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;</i> <i>(...)</i> <i>* propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da</i></p>

<p><i>Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Diretrizes Curriculares</i></p> <p><i>1. Perfil dos Formandos</i></p> <p><i>(...) o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>2. Competências e Habilidades</i></p> <p><i>O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.</i></p> <p><i>Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</i></p> <p><i>* 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;</i></p> <p>(...)</p> <p><i>3. Conteúdos Curriculares</i></p> <p><i>Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.</i></p> <p>(...)</p> <p>Está claro, por esses excertos, que é perfeitamente possível oferecer cursos de Letras com habilitações, por exemplo, em Língua Portuguesa e suas Literaturas, ou em Língua Inglesa e suas Literaturas. Como, aliás, entendem e praticam diversas instituições públicas por todo o país.</p> <p>Parece claro, também, que não era intenção dos proponentes eliminar a possibilidade de oferta das habilitações. Os formatos dos textos das diversas áreas que estão incluídas no referido Parecer são diferentes, em vista das origens diferentes, e assim a ausência de menção explícita às habilitações no caso do curso de Letras não significa, em comparação com o caso dos cursos de Comunicação (que constam no mesmo Parecer), que essas são vedadas. Isso também pode ser verificado tomando o caso dos cursos de Ciências Sociais, que foram, são e continuam sendo oferecidos com diferentes nomenclaturas e habilitações, embora não haja menção explícita a essa possibilidade no texto, que de fato abriga as Diretrizes para toda a área e também para as subáreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).</p> <p>A situação não pode ser comparada, tampouco, às dos cursos de Administração e de Psicologia. No caso do primeiro, as cerca de 200 “habilitações” distintas (para cerca de 1000 cursos) configuravam a artificialidade das nomenclaturas que buscavam uma pretensa especificidade, cujo propósito era afirmar “diferenciais” e atrair estudantes. As Diretrizes para a Administração foram formuladas deliberadamente para combater essa situação, definindo apenas uma habilitação, com base no pressuposto de que o objeto do curso não apresenta a diversificação pretendida. No caso da Psicologia, a primeira versão das Diretrizes definia de fato três “modalidades”, a Licenciatura, o Bacharelado e a Formação de Psicólogo. Aqui também a artificialidade está clara: (i) que sentido faz um Licenciado em Psicologia, que teria como atributo distintivo dos demais Psicólogos o magistério na Educação Básica? e (ii) o que é a Formação de Psicólogo senão um Bacharelado? A conclusão foi uma revisão das Diretrizes que definiu apenas uma “terminalidade”, unificando menções às modalidades e às habilitações. Nenhuma dessas situações tem relação com o curso de Letras. Nessa interpretação, distinta da que está expressa no Parecer CNE/CES no</p>
--

223/2006, as habilitações para o curso de Letras são perfeitamente compatíveis com as correspondentes Diretrizes Curriculares Nacionais. **Instituições universitárias são autônomas para criar cursos, alterar projetos pedagógicos e introduzir novas habilitações em cursos de graduação, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes.** Para as instituições sem prerrogativas de autonomia, as alterações no projeto pedagógico que implicam na oferta de novas habilitações devem ser precedidas de solicitação de aditamento à autorização anteriormente concedida. Em qualquer caso, os cursos com todas as suas habilitações devem ser submetidos aos procedimentos de avaliação para os fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Passando à questão da carga horária, inicialmente devem ser mencionadas a Resolução

CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que, respectivamente, instituem Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, e a duração e carga horária desses cursos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabelece a carga horária mínima para os cursos de

Licenciatura em 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. Esta Resolução foi objeto de longa discussão na Comissão de Formação de Professores deste Conselho, com a conclusão de que o detalhamento das subdivisões da carga horária lá previsto é excessivamente complexo e desnecessário, podendo comprometer a formulação das matrizes curriculares por induzir o uso de receitas padronizadas para o mero cumprimento da prescrição. Por isso, a sua revogação foi explicitamente proposta no Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em abril de 2006, determinando que a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura seja de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais no mínimo 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, e no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, às demais atividades formativas. Tal carga horária está em acordo com o art. 65 da LDB, que estabelece que *a formação do docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*

Em conclusão, as questões formuladas pela interessada podem ser respondidas da forma apresentada no voto.

Registramos que, por sugestão da Câmara de Educação Superior deste Conselho, as manifestações do pedido de vistas foram incorporadas ao Parecer, produzindo a forma aqui apresentada.

II – VOTO DOS RELATORES

Responda-se à interessada da seguinte forma, tornando sem efeito o Parecer CNE/CES nº 223/2006, no que diz respeito ao curso de Letras:

1. Não. A carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em uma única habilitação.
2. A carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho.

Brasília (DF), 29 de março de 2007.

Conselheiro Luiz Bevilacqua – Relator

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova o voto dos Relatores, com abstenção do Conselheiro Aldo Vannucchi.

Sala das Sessões, em 29 de março de 2007.

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente

	Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Vice-Presidente
Parecer Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 1, DE 18 DE MARÇO DE 2011</p> <p>Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.</p> <p>A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CP nº 1/2002 e na Resolução CNE/CES nº 18/2002, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº ____/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de ____/____/2009, resolve:</p> <p>Art. 1º Estas diretrizes aplicam-se à formação docente para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena.</p> <p>Art. 2º A estruturação dessa 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.</p> <p>Art. 3º A carga horária para uma nova habilitação deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.</p> <p>Art. 4º A carga horária do estágio curricular supervisionado compreenderá, no mínimo, 300 (trezentas) horas.</p> <p>Art. 5º A nova habilitação será apostilada no diploma do curso de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena.</p> <p>Art. 6º O disposto nesta Resolução não se aplica a portadores de Licenciatura Curta.</p> <p>Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.</p>
Parecer CNE/CES nº 48/2013	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p> <p>INTERESSADO: MEC/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).</p> <p>ASSUNTO: Consulta sobre equivalência dos diplomas apresentados pela Servidora Sirlene Aparecida Aarão como o solicitado em edital de Concurso Público.</p> <p>[CABEÇALHO]</p> <p>I – RELATÓRIO O presente processo trata de consulta realizada pela Divisão de Estudos da Aplicação de Legislação de Pessoal da Coordenação de Legislação de Pessoal e Orientação Técnica, vinculada à Subsecretaria de Assuntos Administrativos do Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, sobre a equivalência dos diplomas apresentados pela Servidora SIRLENE APARECIDA AARÃO, portadora do RG nº 14.335.571-SP, com a titulação exigida em edital de concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. A Servidora prestou Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de Cargo de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do quadro permanente de pessoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, nos termos do Edital nº 44, de 12 de março de 2010, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de março. Concorreu à vaga de professor na área de atuação “Inglês” do Campus Salto (DOU, p. 51, seção 3),</p>

cuja formação exigida era a de “Licenciatura Plena Letras Português/Inglês com pós-graduação na área de atuação, ou na área de Educação”. Registra-se que a Servidora tomou posse para o efetivo exercício da função em 17 de setembro de 2010, no Campus Salto. O questionamento em tela se originou no âmbito do IFSP em decorrência da não aceitação, por parte da referida Servidora, em ministrar aulas de Português (além das aulas de Inglês já atribuídas), justificada pela incompatibilidade com a sua formação. Dessa forma, após tramitação em diversas instâncias do Ministério da Educação, a Divisão de Estudos da Aplicação de Legislação de Pessoal da Coordenação de Legislação de Pessoal e Orientação Técnica, vinculada à Subsecretaria de Assuntos Administrativos do Ministério da Educação, entendeu que a matéria em questão deveria ser objeto de apreciação por parte do Conselho Nacional de Educação. Assim, em 24 de novembro de 2011, conforme expediente: 059588.2011-79, o Secretário Executivo do Conselho Nacional de Educação encaminhou à Câmara de Educação Superior cópia do Processo nº 23059.002264/2011-99, para as providências pertinentes. Cumpre informar que foram anexadas ao processo cópias dos seguintes documentos da Servidora: PROCESSO Nº: 23001.000036/2012-21 Gilberto Garcia – 0036 2 a. Anverso do diploma expedido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 20 de setembro de 1991, o qual confere à acadêmica o título de “Bacharel em Letras”; b. Anverso de diploma expedido pela PUC-SP, em 16 de fevereiro de 1992, o qual confere à acadêmica o título de “Licenciado em Letras”; c. Certificado de Conclusão expedido pela PUC-SP, em 3 de fevereiro de 1992, o qual registra que a acadêmica concluiu o curso de “Letras: língua e literatura estrangeira” [destaque meu]; d. Histórico Escolar expedido pela PUC-SP, em 3 de fevereiro de 1992, no qual consta anotado o curso de “Letras: língua e literatura estrangeira”, bem como o rol de disciplinas cursadas pela acadêmica, no qual observa-se, em sua grande maioria, a prevalência das disciplinas próprias da licenciatura em língua inglesa. No documento, consta a seguinte referência do ato autorizativo do curso: 1.668 – 4/6/37 [destaque meu]; e. Anverso do diploma expedido pela PUC-SP, em 4 de março de 2004, o qual confere à acadêmica o título de mestre em “Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem”; f. Histórico Escolar expedido pela PUC-SP, no qual consta o rol de disciplinas cursadas no programa de mestrado supracitado. Considerações do Relator Ao analisar os elementos que compõem o presente processo, verifiquei que a Servidora Sirlene Aparecida Aarão graduou-se como Bacharel em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme diploma expedido na data de 20 de setembro de 1991. Em 16 de fevereiro de 1992 foi expedido novo diploma, que lhe conferiu o título de Licenciada em Letras. Nos autos consta também o Certificado de Conclusão expedido pela PUC-SP, datado de 3 de fevereiro de 1992, o qual faz menção ao curso de “Letras: língua e literatura estrangeira”. Constatei ainda que lhe fora conferido o título de mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, conforme diploma expedido pela PUC-SP em 4 de março de 2004. Com relação ao curso de graduação, verifiquei que no Histórico Escolar expedido pela PUC-SP, em 3 de fevereiro de 1992, figura a denominação do curso “Letras: língua e literatura estrangeira”, bem como o rol de disciplinas cursadas pela Acadêmica, onde observei a prevalência de disciplinas próprias da licenciatura em língua inglesa. No documento em questão, foi informado o ato autorizativo do curso: “1.668 – 4/6/37”. Destaco que a mencionada alusão no Histórico Escolar diz respeito ao Decreto Federal nº 1.668, de 24 de maio de 1937, publicado no Diário Oficial de 4 de junho de 1937, cuja referência, de acordo com o sistema e-MEC, é dada ao curso de Licenciatura em Letras – Inglês (curso sob o código nº 33.670). Ainda, com o intuito de melhor instruir este Parecer, encaminhei consulta à PUC-SP solicitando esclarecimentos quanto ao título conferido à Acadêmica e sua compatibilidade com a habilitação de Magistério em Língua Portuguesa. Em resposta, a Instituição confirmou que o diploma de graduação conferido à Acadêmica Sirlene Aparecida Aarão a habilita ao magistério da Língua Inglesa. Portanto, no que

	<p>concerne estritamente ao diploma de graduação apresentado pela candidata, este não atende ao disposto no texto do Edital nº 44, de 12 de março de 2010, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de março, o qual PROCESSO Nº: 23001.000036/2012-21 Gilberto Garcia – 0036 3 exige do candidato(a) formação acadêmica em “Licenciatura Plena Letras Português/Inglês com pós-graduação na área de atuação, ou na área de Educação” Com relação ao título de pós-graduação da candidata verifiquei, no entanto, que o diploma de pós-graduação Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, anexado ao Processo nº 23059.002264/2011-99, atende parcialmente ao disposto no mesmo Edital, pois entendo que curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem equivale à curso de pós-graduação na área de atuação, que é uma das alternativas de pósgraduação complementares à graduação exigidas no Edital nº 44 (“Licenciatura Plena Letras Português/Inglês com pós-graduação na área de atuação, ou na área de Educação”). Portanto, no que diz respeito especificamente à formação de pós-graduação mestrado, o diploma da candidata corresponde a uma das áreas de conhecimento prevista no Edital. Concluo no sentido de que a titulação comprovada pela Servidora SIRLENE APARECIDA AARÃO, portadora do RG nº 14.335.571-SP, atende apenas parcialmente ao disposto no Edital nº 44, de 12 de março de 2010, do Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de Cargo de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do quadro permanente de pessoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, veiculado no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de março do mesmo ano. II – VOTO DO RELATOR Voto no sentido de que se responda aos interessados nos termos deste Parecer. Brasília (DF), 20 de fevereiro de 2013. Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia – Relator III – DECISÃO DA CÂMARA A Câmara de Educação Superior aprova, por unanimidade, o voto do relator. Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2013. Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia – Presidente</p>
--	---

APÊNDICES

Partes completas dos PP

Apêndice 01: Item “a” – Perfil dos formandos

IES	Texto
Univ. 1	<p>Considerando as habilidades e competências a serem <u>desenvolvidas</u> durante a formação do professor de Língua e suas literaturas, <u>em conformidade com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área</u>, espera-se desse profissional o seguinte perfil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formação humanística, <u>teórica e prática</u>; - capacidade de <u>operar, sem preconceitos, com a pluralidade de expressão</u> linguística e literária; - atitude investigativa indispensável ao <u>processo contínuo de construção do conhecimento</u> na área; - postura ética, <u>autonomia</u> intelectual, <u>responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador</u>; - <u>domínio</u> dos diferentes <u>usos da língua e suas gramáticas</u>; - <u>domínio</u> ativo e crítico de um <u>repertório representativo de literatura, da língua em estudo</u>; - <u>capacidade</u> de <u>analisar, descrever e explicar</u>, diacrônica e sincronicamente, <u>a estrutura e o funcionamento da língua em estudo</u>; - <u>capacidade</u> de analisar criticamente as diferentes <u>teorias que fundamentam a investigação sobre língua e literatura</u> - <u>capacidade de formar</u> leitores e <u>produtores proficientes</u> de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos; - <u>capacidade</u> de atuar em equipe interdisciplinar e multiprofissional - <u>assimilação crítica</u> de novas tecnologias e conceitos científicos.
Univ. 2	<p>Tendo como pressuposto que o graduando em Letras deverá <u>demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita</u>, de <u>articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos</u> e de <u>desempenhar o papel de multiplicador</u>, é que se toma como referência o seguinte perfil para o graduando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>domínio</u> de <u>diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem</u>; • <u>capacidade</u> de <u>organizar, expressar e comunicar</u> o <u>pensamento</u> em <u>situações formais</u> e em <u>língua culta</u>; • <u>domínio teórico e descritivo</u> dos <u>componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático</u> da <u>língua</u> portuguesa e/ou de <u>língua estrangeira</u>; • <u>capacidade</u> de <u>analisar, descrever e explicar, sincrônica</u> e/ou <u>diacronicamente</u>, a <u>estrutura</u> e o <u>funcionamento de uma língua</u>; • <u>capacidade</u> de <u>analisar criticamente</u> as diferentes teorias que fundamentam as investigações <u>da língua e da linguagem, da literatura e da cultura</u>; • <u>domínio ativo e crítico</u> de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de

	<p>identificar suas relações intertextuais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;</u> • <u>domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;</u> • <u>capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;</u> • <u>capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;</u> • <u>atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;</u> • <u>capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.</u>
Univ. 3	<p>Os <u>novos profissionais</u> deverão formar uma visão abrangente da área de Letras em Língua Espanhola e suas Literaturas. Tal visão deve surgir da percepção de que <u>os fenômenos da linguagem humana</u> ou mesmo de <u>uma língua específica</u> são muito complexos e sua explicação pressupõe <u>posicionamento científico-ideológico</u>, método de investigação, criatividade, paciência e insistência.</p> <p>De um modo geral, pretende-se <u>formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania</u>. Indivíduos que, uma vez licenciados ou bacharéis, <u>possam atuar em seu campo profissional de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho a desenvolver: a) uma competência linguística em espanhol de excelência</u> (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado <u>senso ético e estético</u>; e c) um <u>profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola</u>, às suas distintas manifestações literárias e às suas culturas.</p>
Univ. 4	<p>O licenciado em Letras: Língua Espanhola do CH/Univ. 4 deve ser <u>um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do Curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência na sua área de formação.</u></p> <p>Três eixos de formação do Curso:</p> <p>8.1 Eixo Usuário:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <u>uso adequado da leitura</u> (textos literários e não-literários) e da produção de textos (orais e escritos) <u>conforme as situações sociais de uso da linguagem;</u> b. produção de <u>textos linguisticamente adequados à situação de produção.</u> <p>8.2 Eixo Especialista:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <u>domínio teórico e descritivo da língua espanhola, em suas dimensões fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva;</u> b. <u>reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino, sendo fenômeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais;</u> c. <u>conhecimento e análise</u> das obras <u>literárias</u> representativas da <u>língua</u>

	<p><u>espanhola</u> considerando o valor estético e o <u>contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.</u></p> <p>8.3 Eixo Docente:</p> <p>c. <u>uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais</u>, apoiando-se nos resultados de pesquisas nas áreas de ensino da língua espanhola e de suas literaturas;</p> <p>d. <u>condução de sua formação pré-serviço</u>, tendo em vista a sua <u>formação continuada</u>, através das pesquisas relevantes em Linguística, Linguística Aplicada e Teoria Literária, bem como em áreas afins;</p> <p>e. <u>avaliação, individual e coletivamente</u>, de sua <u>atuação acadêmica e profissional</u>, com vistas à <u>reconfiguração permanente de sua prática</u>;</p> <p>f. <u>construção de sua identidade social e profissional</u>, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores;</p> <p>g. <u>contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional</u> participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados;</p> <p>h. <u>atuação</u>, segundo princípios éticos, no <u>desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais</u>.</p>
Univ. 5	<p>O Curso de Letras Português/Espanhol <u>tem a finalidade de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens mediante os seguintes aspectos:</u></p> <p>d) <u>satisfazer as exigências da sociedade contemporânea</u>, no que diz respeito a <u>sua atuação no mercado de trabalho</u>;</p> <p>e) <u>ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito</u>, bem como de forma a <u>assimilar dialeticamente os valores culturais</u>; além de <u>ter consciência das variedades linguísticas e culturais</u>.</p> <p>c) <u>saber utilizar estratégias de solução de problemas</u> bem como as novas tecnologias, no contexto da diversidade/heterogeneidade do conhecimento, <u>com vistas a atender às novas demandas sociais</u>.</p> <p>d) ser capaz de <u>refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literário, à luz de diferentes teorias</u>.</p> <p>e) <u>estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão</u>, de modo a <u>compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente</u>.</p> <p>f) ser capaz de <u>atuar no campo da inter e transdisciplinaridade</u>, promovendo diálogo constante entre áreas afins, não perdendo de vista <u>o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional</u>.</p>
Univ. 6	<p><u>A sociedade brasileira atual exige do graduado em Letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania. A multiplicidade de papéis que o graduando em Letras exerce ou pode vir a exercer</u> solicita, além do compromisso ético, fundamentado em princípios humanísticos, um <u>compromisso com a construção e reconstrução do conhecimento, capaz de fomentar a própria reflexão acerca dessa sociedade</u>. Para tanto, o graduando em Letras deverá demonstrar <u>capacidade</u> de perceber que <u>a complexidade da sociedade</u> manifesta-se através de <u>diferentes formas e modos de linguagem</u>, correspondentes a diferentes interesses em constantes confrontos e conflitos, em relação aos quais <u>o cidadão deverá se posicionar</u>. Além disso, ele deverá ser <u>capaz</u> não apenas de <u>dominar os recursos da língua falada e da língua escrita</u>, mas também de <u>desempenhar o papel de multiplicador, capacitando as pessoas</u> para a mesma <u>proficiência linguística</u>. Para <u>atender a essas demandas</u>, o perfil do graduando em Letras deverá incluir:</p>

	<p>a. <u>conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da língua portuguesa/estrangeira, nas perspectivas sincrônica e diacrônica;</u></p> <p>b. <u>domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes,</u> bem como nos vários níveis e registros de linguagem;</p> <p>c. <u>capacidade</u> de compreender os fatos da língua e de conduzir <u>investigações de língua e de linguagem</u> que possam ser <u>aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem</u> de língua materna/estrangeira;</p> <p>d. <u>conhecimento ativo e crítico</u> de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa/estrangeira;</p> <p>e. <u>domínio do conhecimento</u> histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições, sob as quais a escrita se torna literatura;</p> <p>f. <u>capacidade</u> de lidar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes <u>manifestações linguísticas</u> possíveis, sendo usuário, enquanto profissional, da <u>norma padrão;</u></p> <p>g. <u>capacidade</u> de analisar o texto literário, adotando uma <u>postura crítica e reflexiva</u> sobre a <u>construção</u> da linguagem e da arte.</p> <p>h. <u>capacidade</u> de desempenhar o <u>papel de multiplicador,</u> formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e <u>fomentando o desenvolvimento</u> de habilidades linguísticas, culturais e estéticas;</p> <p>i. atitude investigativa que favoreça o <u>processo contínuo de construção do conhecimento</u> na área e utilização de novas tecnologias.</p> <p>j. <u>ter consciência</u> das <u>variedades linguísticas</u> e culturais.</p> <p>k. ser capaz de fazer <u>uso de novas tecnologias</u> e de compreender sua <u>formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.</u></p> <p>l. <u>capacidade</u> de articular-se no eixo pesquisa, ensino e extensão.</p>
Univ. 7	<p><u>Conforme Conselho Nacional da Educação (CNE/CES 492/2001),</u> o perfil do egresso do curso de letras deve estar em consonância com o objetivo do Curso: <u>formar profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.</u></p> <p>Considerando o acima exposto e <u>o que nos sugere o referido documento,</u> o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras-Espanhol foi elaborado com vistas a levar os estudantes, <u>futuros professores de língua espanhola,</u> a: <u>construírem conhecimentos sólidos sobre língua espanhola,</u> tanto em seus <u>aspectos estruturais,</u> quando acerca de <u>seu funcionamento e das manifestações culturais de que ela é materialidade;</u> desenvolverem interesse pela pesquisa e pela <u>formação continuada</u> em sua <u>área de atuação,</u> sendo capazes de propor ações concretas para a <u>intervenção nesses campos; refletir criticamente sobre seu papel social, considerando o papel desempenhado pelas línguas estrangeiras na formação dos sujeitos-aprendizes.</u></p> <p>Entende-se, <u>em consonância com os que nos indica o CNE,</u> que o curso de Letras – Língua Espanhola deva propiciar aos <u>graduandos que desenvolvam habilidades e competências para que possam refletir criticamente sobre as linguagens, fomentando o conhecimento acerca das diferentes variedades</u></p>

	<p><u>linguísticas e culturais</u> com que se enfrentarão no decorrer de sua formação e <u>atuação profissional</u>, sendo <u>capazes de refletir criticamente os conhecimentos desenvolvidos</u>.</p> <p>O curso de Licenciatura em Letras-Espanhol visa, portanto, à <u>formação de professores de língua e literatura para atuar nos diferentes níveis da educação brasileira</u>, podendo, ainda, <u>atuar na proposição de projetos seja na escola pública, seja na escola privada, compondo um perfil de professor-pesquisador</u>.</p>
Univ. 8	<p>O licenciado em Letras-Espanhol deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ter a capacidade de reflexão crítica</u> sobre temas e <u>questões relativas aos conhecimentos lingüísticos, literários, culturais e metodológicos</u>; • ter o <u>domínio do uso da língua objeto de seus estudos</u>, em termos de sua <u>estrutura, funcionamento, manifestações culturais, e metodologias de ensino e pesquisa</u> nessas áreas, e das <u>variedades lingüísticas, literárias e culturais</u>; • ter <u>competência para ensinar as habilidades de leitura e compreensão textual</u> conforme <u>exigência dos PCNs para o ensino de Espanhol no ensino fundamental e médio</u> em escolas públicas e privadas; • ser <u>capaz de ouvir, falar, ler e escrever na forma culta da língua</u>; • <u>refletir teoricamente sobre a literatura e cultura produzidas em língua espanhola</u> nas diversas épocas e situações históricas de sua evolução; • fazer <u>uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras</u> e de <u>compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente</u>; • ter uma <u>visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas, literárias e culturais</u> que fundamentam sua formação enquanto profissional de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. • deve ter uma formação que articule ensino à pesquisa e à extensão. <p><u>Consoante às novas diretrizes curriculares nacionais</u>, deve-se <u>dar especial prioridade</u>, na formação desse aluno, <u>à sua docência na rede pública</u>, tendo em vista que nessa área de atuação profissional os recursos materiais e humanos são diferentes daqueles disponíveis ou disponibilizados na rede privada de ensino e, especialmente, nos cursinhos de línguas.</p>
Univ. 9	<p>Como perfil, o graduando deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. ter <u>domínio funcional da língua espanhola</u>; II. ter <u>capacidade de reflexão crítica</u> sobre temas e questões relativas aos <u>conhecimentos lingüísticos e literários</u>; III. ser <u>capaz de fazer uso de novas tecnologias e suas linguagens</u>; IV. ser <u>capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem</u>; V. ser <u>capaz de compreender</u> sua <u>formação profissional</u> como <u>processo contínuo, autônomo e permanente</u>, e, VI. ter <u>capacidade de realizar</u> pesquisas no campo de <u>estudos lingüísticos, literários e culturais</u> de <u>expressão hispânica</u>.

Apêndice 02: Parte “b” dos PP: as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação.

IES	Texto
Univ. 1	<p>As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado, em consonância com uma tendência mundial, a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual.</p> <p>Segundo Perrenoud, não existe uma noção clara e partilhada das competências. Pode-se entender competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Merece destaque aí o termo “mobilizar”, pois a competência <u>não é o uso estático de regras aprendidas</u>, mas uma <u>capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário</u>. A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para <u>desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos</u>. Diz Perrenoud que "uma competência orquestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação".</p> <p>O conceito de habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades.</p> <p>Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. A direção do foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências implica em ressaltar que essas habilidades e competências precisam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. Em outras palavras, é preciso que se ensine a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, entre outras coisas, independentemente do objeto comparado ou classificando, por exemplo. <u>Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista</u>.</p> <p>Isso significa que, <u>no tocante à formação do profissional que deve lidar com o ensino de línguas, o domínio de conhecimentos teóricos sobre o funcionamento e uso das línguas e literaturas não é suficiente. Esse processo meramente informativo que dá ênfase na reprodução do já sabido, memorização temporária de conhecimentos, sem maior significado, uma vez que não se dá relevo à compreensão, não deve caracterizar o processo formativo do professor de língua e literatura</u>.</p> <p>O formando <u>deve aprender a compreender os fenômenos e não a memorizar elementos cujo alcance e significado desconhece dentro do domínio do conhecimento linguístico</u>. Não se está negando a importância das informações, mas se está mostrando que <u>sua aquisição deve estar direcionada para a compreensão</u>. A renovação tecnológica acelerada e a velocidade de produção e circulação de informações levam a pensar que, no momento, <u>a educação deve produzir no aluno uma capacidade de continuar aprendendo. Não se trata mais de acumular informações</u>, porque elas estão disponíveis a quase qualquer um, mas de</p>

	<p><u>desenvolver-se individualmente, atingindo a maturidade necessária para operar com a abundância de conteúdos de forma crítica e responsável.</u></p> <p>O Curso de Letras da UFAL está sendo pensando, portanto, na perspectiva de que a graduação deve ser <u>prioritariamente formativa e não simplesmente informativa.</u> <u>Isso significa que não é um curso que vise, exclusiva e prioritariamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita, por exemplo. Mas um curso que possibilite o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os fatos linguísticos e literários, através da análise, da descrição, da interpretação e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista, além da formação de usuário da língua e de leitor de mundo, a formação de profissionais aptos a ensinar essas habilidades.</u></p> <p>É importante destacar que não se está entendendo aqui competência como um conceito fechado e dado <i>a priori</i>. Mas de uma competência contingenciada por <u>demandas gerais da sociedade brasileira e específicas da Universidade e do próprio curso.</u> Na atual contingência, essa macrocompetência está em conformidade com o marco referencial do projeto, e envolve as seguintes habilidades:</p> <p>a) Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> _ <u>raciocínio lógico, análise e síntese;</u> _ leitura e escrita, numa perspectiva da <u>produção de sentido e compreensão de mundo,</u> _ <u>leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais,</u> em Língua Portuguesa; _ utilização de metodologias de investigação científica; _ assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos <u>para a prática do ensino;</u> _ utilização de recursos de <u>informática necessários ao exercício da profissão.</u> <p>b) Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> _ <u>descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua em estudo;</u> _ <u>compreensão, à luz de diferentes referenciais teóricos, de fatos linguísticos e literários,</u> tendo em vista a condução de investigações sobre a linguagem e sobre os <u>problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua;</u> _ estabelecimento e discussão de relações entre textos literários e o com <u>os contextos em que se inserem</u> , e <u>outros tipos de discursos;</u> _ relação do texto literário com problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente; _ compreensão e aplicação de <u>diferentes teorias e métodos de ensino</u> que permitem <u>a transposição didática do trabalho com a língua e suas literaturas, para a educação básica.</u>
Univ. 2	<p>Ao longo do curso, o graduando desenvolverá competências e habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>compreender, analisar e produzir</u> textos de <u>gêneros variados;</u> • <u>ler, produzir e traduzir</u> textos em <u>diferentes linguagens;</u> • <u>descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos;</u> • <u>ler e analisar criticamente</u> textos literários e culturais e <u>identificar relações de intertextualidade;</u> • <u>estabelecer e discutir as relações dos textos</u> literários com outras

	<p><u>práticas discursivas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>relacionar diversos tipos de textos</u> com seu <u>contexto</u> de <u>produção e recepção</u>, e com o momento presente; • <u>interpretar os diferentes gêneros textuais e registros linguísticos</u> e explicitar os <u>processos ou argumentos utilizados para tal interpretação</u>; • <u>compreender</u>, à luz de diferentes teorias, os <u>fatos linguísticos</u> e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre <u>problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis</u>.
Univ. 3	<p>De modo mais específico, a graduação em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades licenciatura ou bacharelado visa a desenvolver, no aluno, as seguintes características:</p> <p>Capacidade de <u>analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos</u>;</p> <p>Capacidade de relacionar <u>questões de uso da língua espanhola</u> a conceitos teóricos relevantes e de conduzir <u>investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade</u>;</p> <p><u>Domínio ativo e crítico</u> de um repertório representativo das literaturas associadas à língua espanhola, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;</p> <p>Conhecimento de <u>diferentes variedades de língua existentes</u>, dos fatores que condicionam tais variedades e das <u>implicações sociais decorrentes dos diferentes usos</u>;</p> <p><u>Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol</u> e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;</p> <p><u>Domínio de conceitos</u> que possibilitem compreender e explicar <u>a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sociohistórico e cultural</u>;</p> <p><u>Domínio de conceitos</u> que permitam a produção de textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos;</p> <p>Atitude investigativa que favoreça a <u>construção contínua do conhecimento na área</u> e sua aplicação na área das novas tecnologias;</p> <p>Conhecimento da língua espanhola e de suas literaturas nas suas manifestações orais e escritas, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e <u>facilitam a solução dos problemas</u> nas diferentes áreas de saber;</p> <p>Capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;</p> <p>Capacidade de análise e interpretação de obras literárias em língua espanhola baseadas no domínio ativo de um repertório representativo da literatura;</p> <p>Conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais <u>a expressão linguística se torna literária</u>;</p> <p>Capacidade de <u>análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem</u>;</p> <p>Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;</p> <p><u>Domínio da terminologia</u> apropriada que possibilite a discussão e a <u>construção do conhecimento referente à língua</u> e às suas respectivas literaturas;</p>

	<p>Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais; Capacidade para realizar crítica linguística e literária em língua espanhola; Capacidade de convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas em estudos linguísticos e literários; Capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade); Capacidade de lidar com as novas tecnologias desenvolvidas para sua área; Capacidade de aplicar o conhecimento da língua espanhola em traduções e versões, bem como a análise e compreensão de processos tradutórios; Capacidade de interpretar simultânea ou consecutivamente textos orais em língua espanhola. Domínio de <i>software</i> de tradução de legenda. Capacidade de aplicar as normas vigentes do idioma estudado na revisão de textos.</p>
<p>Univ. 4</p>	<p>A formação humana e profissional do licenciando em Letras deverá apresentar, nos três eixos articuladores do Currículo, as seguintes competências, atitudes e habilidades:</p> <p>8.1 Eixo Usuário: <u>uso adequado da leitura</u> (textos literários e não-literários) e da produção de textos (orais e escritos) conforme as situações sociais de uso da linguagem; produção de textos linguisticamente adequados à situação de produção.</p> <p>8.2 Eixo Especialista: domínio teórico e descritivo da língua espanhola, em suas dimensões fonético-fonológica, morfosintática, semântica, pragmática e discursiva; reflexão crítica sobre a língua espanhola como objeto de estudo e ensino, sendo fenômeno variável, segundo os fatores sócio-históricos e discursivo-interacionais; conhecimento e análise das obras literárias representativas da língua espanhola considerando o valor estético e o contexto histórico-cultural de produção, de circulação e de recepção.</p> <p>8.3 Eixo Docente: uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas nas áreas de ensino da língua espanhola e de suas literaturas; condução de sua formação pré-serviço, tendo em vista a sua formação continuada, através das pesquisas relevantes em Linguística, Linguística Aplicada e Teoria Literária, bem como em áreas afins; avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática; construção de sua identidade social e profissional, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores; contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados; atuação, segundo princípios éticos, no desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais.</p>
<p>Univ. 5</p>	<p>Para a formação do graduado em Letras levou-se em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, bem como as necessidades do mercado de trabalho, que requer uma formação profissional de visão holística.</p> <p>O graduado em Letras, tanto em língua materna, quanto em língua</p>

	<p>estrangeira moderna (no caso, Língua Espanhola), na modalidade de Licenciatura, deverá ter desenvolvido, durante sua formação acadêmica – <u>teórica e prática</u>, diferentes competências e habilidades que demonstrem o <u>domínio da(s) língua(s) estudada(s) e sua(s) cultura(s) e o capacitem para atuar como professor, gestor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, entre outras atividades.</u></p> <p>Objetiva-se formar profissionais com fundamentação sólida na área de Letras, mas aptos também a <u>atuar interdisciplinarmente</u> em outras áreas, <u>conscientes da necessidade da formação continuada para o bom desempenho profissional.</u></p> <p>Do graduado de Letras Português/Espanhol espera-se que tenha desenvolvido, ao longo de sua formação universitária, capacidade de <u>resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança, trabalhar em equipe e saber articular e articular-se com a multiplicidade de saberes que compõem a sua formação, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com a sua atuação como profissional de Letras.</u></p> <p>Nesse sentido, o Curso de Letras Português/Espanhol deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;</u> • <u>Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</u> • <u>Visão crítica</u> das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que <u>fundamentam sua formação profissional;</u> • <u>Preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados;</u> • <u>Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica;</u> • Utilização dos recursos de informática e de materiais de apoio inovadores; • Domínio dos conteúdos básicos que são <u>objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</u> • Domínio dos <u>métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</u>
Univ. 6	<p>O aluno do Curso de Licenciatura em Letras deverá <u>ultrapassar o significado intrínseco de individualismo</u> que os conceitos de “competência e habilidade” carregam. Dessa forma, o Curso objetiva <u>capacitar o futuro Licenciado</u> com as seguintes aptidões:</p> <p>a) fazer a apreciação, a leitura e a produção de <u>diversos tipos de textos em suas várias formas de apresentação;</u></p> <p>b) articular as <u>diferentes linguagens através da produção e da leitura competente de enunciados diversos,</u> através da pesquisa <u>de informações linguísticas, literárias e culturais;</u></p> <p>c) relacionar e demonstrar as peculiaridades das <u>modalidades não-padrão da língua com as peculiaridades da norma culta;</u></p> <p>d) <u>interpretar as obras literárias de forma crítica,</u> tanto através de uma leitura imanente como apoiado por outras obras literárias, históricas, obras críticas e de teoria da literatura;</p> <p>e) estabelecer e discutir as <u>relações dos discursos literários com outros tipos de discurso e com os contextos nos quais foram produzidos,</u> articulando o texto literário, as suas <u>condições de produção e os discursos dominantes com as abordagens contemporâneas;</u></p> <p>f) compreender e analisar as <u>peculiaridades dos diferentes gêneros literários e</u></p>

	<p><u>registros linguísticos</u>, descrevendo os <u>processos de elaboração que o levaram àquela interpretação</u>.</p> <p>g) ter <u>preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho</u>.</p> <p>h) saber utilizar os recursos da informática.</p> <p>i) ter domínio dos conteúdos básicos que são <u>objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio</u>.</p> <p>j) ter domínio dos <u>métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para aos diferentes níveis de ensino</u>.</p>
Univ. 7	<p>O curso de Letras-Espanhol deve contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades do licenciado no sentido de <u>atender às especificidades do ensino e do domínio da língua e respectiva literatura em que foi habilitado</u>. O egresso de Letras-Espanhol deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <u>usar a língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de compreensão e produção de textos;</u> b) <u>refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</u> c) <u>ter a visão crítica</u> das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, <u>que fundamentam sua formação profissional;</u> d) interagir com os diferentes contextos culturais; e) demonstrar conhecimento teórico e descritivo sobre <u>os principais fatos da língua estudada;</u> f) <u>conhecer as diferentes noções de gramática e reconhecer as variedades linguísticas existentes</u>, bem como os vários níveis e registros de linguagem; g) <u>analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e funcionamento da língua estudada;</u> h) <u>compreender os fatos da língua</u> e conduzir pesquisas linguísticas, à luz de diferentes teorias, bem como sua aplicação na resolução de <u>problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua estudada;</u> i) identificar aspectos da cultura dos povos da língua alvo de sua formação; j) utilizar com propriedade termos especializados através dos quais se pode <u>discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;</u> k) ser capaz de atuar como pesquisador, consultor e usuário da <u>norma padrão, em diferentes manifestações linguísticas;</u> l) ser capaz <u>de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, e de fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas;</u> m) pesquisar novas tecnologias que favoreçam o processo contínuo de construção do conhecimento. <p>Mais especificamente, o perfil do graduado em Licenciatura em Letras deverá incluir habilidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <u>compreender, avaliar e produzir textos de tipos e gêneros variados em sua estrutura, organização e significado;</u> b) descrever e justificar as <u>peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas da língua estudada, em seus diversos usos;</u> c) <u>apreender criticamente</u> as obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também através da mediação de obras de crítica e de teoria literárias; d) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com <u>outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;</u>

	<p>e) relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;</p> <p>f) interpretar <u>textos de diferentes gêneros e registros linguísticos</u> e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação;</p> <p>g) <u>pesquisar e articular informações linguísticas, literárias e culturais;</u></p> <p>h) <u>ser capaz de ensinar a língua espanhola e suas respectivas literaturas por meio dos processos metodológicos apropriados;</u></p> <p>i) <u>refletir sobre sua prática docente repensando as abordagens pedagógicas apropriadas para o melhor ensino da língua e literatura;</u></p> <p>j) ser capaz de trabalhar em grupo <u>visando ao atendimento das necessidades educativas dos discentes;</u></p> <p>k) ter sensibilidade às questões das diferenças, sendo capaz de atender <u>as necessidades educativas especiais dos educandos;</u></p>
Univ. 8	<p>O licenciado em língua espanhola e literaturas deverá ter múltiplas competências e habilidades adquiridas ao longo do curso, listadas a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Atuar de modo autônomo, criativo e flexível no ensino de língua e de literatura, entendendo-o não como mera transmissão do conhecimento, mas como construção do conhecimento em conjunto com os alunos.</u> • Descrever e analisar, diacrônica e sincronicamente, o <u>uso da língua em termos de sua estrutura e funcionamento</u>, no que diz respeito às características <u>fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas, textuais e pragmáticas de suas múltiplas variedades.</u> • <u>Analisar criticamente</u> textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua espanhola com textos em outros idiomas da literatura universal. • <u>Relacionar</u> o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente. • <u>Identificar relações</u> dos textos literários com <u>outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem.</u> • Observar as <u>linguagens, especialmente a verbal, como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico, percebendo seu papel fundamental nas relações de interação em sociedade.</u> • <u>Refletir criticamente</u> sobre as perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação do profissional de Letras. • Ser capaz de elaborar trabalhos de pesquisa em língua e literatura, numa articulação coerente entre métodos, fontes e bibliografia, <u>observando fatos linguísticos e literários, identificando problemas e analisando-os, descrevendo-os e explicando-os</u> por meio de elaboração de hipóteses para a <u>sua possível solução.</u> • <u>Buscar constantemente conhecimento</u> sobre os rumos que as disciplinas de língua e literatura tomam no plano teórico e da pesquisa efetiva, para inteirar-se quanto <u>às novas problemáticas, métodos e abordagens.</u> • <u>Estimular a atividade da pesquisa</u> em suas diversas

	<p>possibilidades, incluindo aí o trabalho na intersecção com outras disciplinas, ou seja, a <u>interdisciplinaridade</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Formar leitores e produtores críticos de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos.</u> • <u>Ter domínio de métodos e técnicas pedagógicas criativas e atuais que permitam a transposição dos saberes para os diferentes níveis de ensino,</u> produzindo material didático quando necessário e valendo-se, em sala de aula, de tecnologias da informação e da comunicação (televisão, internet, cinema, vídeo, etc) e de estratégias e materiais de apoio inovadores. • Reconhecer <u>as especificidades culturais e individuais de seus alunos a fim de selecionar conteúdos e abordagens adequados à elaboração do projeto educativo da escola em que trabalha.</u> • <u>Avaliar criticamente a própria atuação</u> e o contexto em que atua, e saber <u>interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence.</u> • Manter uma postura ética <u>como profissional de Letras, a que deve somar-se, como educador, o compromisso com a formação do aluno, na sua totalidade indissociável de ser intelectual e ser humano.</u> • <u>Ter domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas manifestações oral e escrita,</u> em termos de recepção, tradução e produção de textos, na perspectiva multidisciplinar dos diversos saberes que compõem a formação universitária em língua estrangeira. • <u>Ter a capacidade de resolver problemas,</u> tomar decisões, trabalhar em equipe e utilizar a língua dentro da perspectiva <u>multidisciplinar</u> dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Língua Estrangeira Moderna. • <u>Ser especialmente competente para ensinar as habilidades de leitura e compreensão textual,</u> conforme <u>exigida nos PCN para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio e fundamental.</u> • <u>Ser capaz de ouvir, falar, ler e escrever na forma culta da língua espanhola.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir teoricamente sobre a literatura e cultura produzidas em língua espanhola nas diversas épocas e situações históricas de sua evolução. • Estar apto a desenvolver pesquisas nas áreas de literatura, língua e metodologia do ensino de língua espanhola. • Fazer uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
Univ. 9	<p>As competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciando ao longo do desenvolvimento das atividades curriculares e complementares desse curso são:</p> <p><u>I. Com relação à formação pessoal:</u></p> <p>a) possuir <u>conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;</u></p> <p>b) ser <u>capaz de analisar, de maneira crítica, seus próprios conhecimentos, bem como estar aberto à assimilação de novos saberes;</u></p> <p>c) <u>refletir sobre o comportamento</u> ético <u>que a sociedade espera de sua atuação</u> e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político;</p> <p>d) identificar os aspectos filosóficos e sociais <u>que definem a realidade educacional geral e da área em particular;</u></p> <p>e) <u>entender o conhecimento como um processo humano em construção,</u> e;</p> <p>f) ter <u>formação humanística.</u></p>

II. Com relação ao campo linguístico:

- a) **compreender, avaliar e produzir textos** de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, em língua espanhola;
- b) **produzir e ler competentemente** enunciados em diferentes linguagens e traduzir de umas para outras;
- c) descrever e justificar as **peculiaridades fonéticas, fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e discursivas da língua espanhola, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades normativas, funcionais e pragmáticas do sistema;**
- d) **apreender criticamente** as obras literárias, não apenas através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também da mediação de obras críticas e da teoria literária;
- e) **estabelecer e discutir as relações** entre textos literários e outros tipos de discurso inseridos nos contextos onde se produzem;
- f) **relacionar** o texto literário aos problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito, bem como aos problemas e concepções contemporâneos;
- g) **interpretar adequadamente** textos de **diferentes gêneros e registros linguísticos** e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;
- h) **investigar e articular informações linguísticas, literárias e culturais,** e;
- i) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em Letras e Linguística.

III. Com relação ao ensino:

- a) **elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre educação linguística;**
- b) **elaborar recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática, bem como avaliar a qualidade do material disponível no mercado;**
- c) **refletir, de forma crítica, sobre a prática docente, identificando e resolvendo problemas, com base na educação linguística;**
- d) **compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos e éticos** relacionados à educação linguística de **línguas materna e estrangeiras, no contexto global e local;**
- e) **conhecer teorias pedagógicas que fundamentam a educação linguística,** bem como os princípios de planejamento educacional;
- f) conhecer os fundamentos, a natureza e os princípios da pesquisa em educação linguística;
- g) utilizar os recursos das novas tecnologias e suas linguagens;
- h) **ter consciência da importância social do papel do professor de línguas, tanto materna quanto estrangeira, e;**
- i) **atuar no magistério, de acordo com a legislação e orientações específicas vigentes.**

Apêndice 03: Item “c” – Os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas.

IES	Texto
Univ. 1	<p>O NÚCLEO BÁSICO</p> <p>O núcleo básico tem como objetivo a formação geral do aluno na área dos estudos da Linguagem. Essa formação geral deve ser adquirida através de disciplinas de Leitura e Produção de Texto, Teoria Lingüística, Teoria Literária, Lingüística Aplicada, Língua Latina e Introdução à Língua Estrangeira.</p> <p>A prática de leitura e produção de texto tem como objetivo desenvolver no aluno, enquanto habilidade de estudo, capacidade de leitura e escrita, de diversos gêneros, com ênfase nos gêneros acadêmicos.</p> <p>As disciplinas de Teoria Lingüística e Teoria Literária são encarregadas de dar ao aluno a fundamentação teórica para o estudo das diferentes línguas e suas respectivas literaturas. Enquanto na Lingüística se ensina, por exemplo, teoria fonológica, em Língua Portuguesa, se ensina o sistema fonológico do Português. De forma análoga, enquanto na Teoria da Literatura se discutem os conceitos, as funções, os gêneros e a periodização da literatura, bem como os elementos constitutivos da prosa, da poesia e do teatro, nas literaturas se realiza o estudo da formação de uma literatura específica e da constituição do seu cânon, bem como o exame de suas obras relevantes e da relação entre o campo literário e outros campos discursivos.</p> <p>A disciplina Lingüística Aplicada visa a uma reflexão não-dicotômica entre teorias e práticas utilizadas na sala de aula de línguas, priorizando dados de pesquisa de linha antropológica e etnográfica.</p> <p>Os estudos em Língua Latina objetivam introduzir o aluno nos Estudos Clássicos no sentido de estimular uma reflexão sobre o intervalo entre o mundo contemporâneo e o clássico, numa perspectiva histórica e crítica dessa contemporaneidade, tanto no que diz respeito a aspectos da língua como da cultura.</p> <p>As disciplinas de introdução à Língua Espanhola visam, por um lado, nivelar alunos que ingressam à Universidade com algum conhecimento do idioma e, por outro, oferecer aos ingressantes uma formação básica que objetiva o desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) em língua espanhola, visando as suas funções comunicativas e sociais, assim como as competências lingüísticas: gramatical, lexical e fonológica da mesma, buscando uma interação desde o início com o conhecimento cultural e literário da língua espanhola.</p> <p>O núcleo básico deve ser integralizado em 720 horas de aulas em disciplinas, distribuídas da seguinte forma.</p> <p>Disciplina Carga-horária Teoria Lingüística 160 h/a Teoria da Literatura 160 h/a Introdução à Língua Espanhola 160 h/a Língua Latina 80 h/a Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa 80 h/a Lingüística Aplicada 80 h/a Total 720 h/a</p> <p>Após o término da formação básica, o aluno segue sua formação específica em espanhol, definida pelo núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas e pelo núcleo de formação para a docência.</p>

	<p>NÚCLEOS DE FORMAÇÃO</p> <p>O curso de Letras contempla dois núcleos de formação: a) núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas, b) núcleo de formação para a docência.</p> <p>O primeiro núcleo de formação, articulado organicamente ao conhecimento adquirido pelo aluno durante o núcleo básico, tem como objetivo descrever e explicar a estrutura, os usos e as variações da língua, bem como apresentar as literaturas a partir do estudo das organizações discursivas e literárias de obras representativas, tendo sempre em vista o ensino no básico.</p> <p>Envolve uma parte obrigatória mínima, com conteúdos considerados básicos sobre o funcionamento da língua e de suas literaturas, e uma parte eletiva, com conteúdos mais direcionados aos interesses específicos de cada aluno.</p> <p>O núcleo de formação para a docência tem como objetivo definir mais especificamente a atuação do professor. Esse núcleo se articula ao outro, numa correlação entre teoria e prática, ou seja, em um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e solução de situações próprias do ambiente da educação escolar⁵. Inclui aulas e atividades relacionadas à prática docentes e o estágio curricular supervisionado de ensino. As aulas e atividades contemplam uma formação docente ampla e uma estrita. Em termos de formação mais ampla, o curso segue os princípios orientadores das Licenciaturas na Univ. 1 (DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA Univ. 1, 2005). Nesse sentido, os alunos de Letras, assim como todos os alunos dos cursos de licenciatura da Univ. 1, discutem questões relativas à trabalho docente e à atualização profissional, ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem, ao currículo, à pesquisa educacional, à organização e gestão do trabalho escolar, e à política e organização da educação básica. Em termos de formação mais estrita, o curso oferece os Projetos Integradores (ANEXO, III), ou seja, atividades interdisciplinares especificamente relacionadas à integração do conhecimento teórico sobre a língua e suas literaturas e a prática docente.</p> <p>⁵ Em conformidade com o Parecer CNE/CP 28/2001.</p> <p>O núcleo de formação do conhecimento sobre a língua e suas literaturas deve ser integralizado em 900 horas de aulas (600 horas de disciplinas obrigatórias e 300 horas de eletivas). O núcleo de formação para a docência deve ser integralizado em 520 horas de aulas, 400 horas de atividades de integração entre teoria e prática (280 horas de Projetos e integradores e 120 de outras aulas/atividades), e 400 horas de estágio supervisionado, num total de 1.320 horas. Além disso, o curso prevê ainda 200 horas de Atividades Complementares e 80 horas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p>A integralização total do curso compreende um total de 3.220 horas de aulas-atividades. Essa forma de estruturação do curso permite ao aluno a participação na sua própria formação, conforme sugere o Parecer CNE/CES 492/200: “Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (p. 29).</p> <p>O curso se desenvolve em regime seriado semestral, com uma entrada, sempre no segundo semestre.</p>
Univ. 2	<p>A licenciatura em Letras: Língua Estrangeira integraliza o currículo em 3.124 horas, entre componentes curriculares que definem o conteúdo específico, componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o <i>locus</i> de atuação do professor e disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional. Na área do conhecimento específico estão os</p>

	<p>componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira), Introdução aos Estudos Lingüísticos, Introdução aos Estudos Literários e aquelas consideradas instrumentais tais como Introdução ao Estudo do Latim e Técnicas de Pesquisa, além dos conteúdos relacionados com o campo da educação, tais como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Organização da Educação Brasileira, entre outros, englobados no componente curricular Seminários Interdisciplinares em Educação. A área do conhecimento contextual corresponde às Atividades Complementares, com 200 horas, e as de cunho eminentemente prático, como as Leituras de Produções Artísticas e da Mídia e os Seminários Interdisciplinares em ensino; a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. O estágio profissional supervisionado será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, perfazendo um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso.</p> <p>Os componentes curriculares do bacharelado em Língua Estrangeira restringem-se às áreas dos conhecimentos de conteúdos específicos e contextuais, que são os mesmos da licenciatura em Língua Estrangeira, acrescidos de atividades de pesquisa e de estudos de caráter monográfico. Serão ainda componentes curriculares obrigatórios a Oficina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e Teoria e Prática de Tradução Escrita. A carga horária do bacharelado em Língua Estrangeira é de 2.886 horas.</p>
Univ. 3	<p>A estruturação curricular do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades licenciatura e bacharelado, descrita neste Projeto Pedagógico, visa contemplar a exploração da linguagem nas quatro dimensões de linguagem comentadas na introdução deste documento (linguagem como sistema, como arte, como conhecimento e, como comportamento), permitindo o desenvolvimento de capacitação ampla e atualizada, tanto para os alunos que optarem pelo bacharelado como para os que escolherem a licenciatura. A estruturação do Curso tem como prerrogativas a legislação em vigor, em especial as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002, que dispõe sobre as DCNs para a “Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, CNE/CP Nº 2/2002, que estabelece a “duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena”, CNE/CES Nº18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e CNE/CES 2/2007, que dispõe sobre a carga horária e período de integralização dos bacharelados.</p> <p>Seguindo essas prerrogativas, a estrutura curricular do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades licenciatura e bacharelado se dispõe da seguinte forma:</p> <p><u>Disciplinas do Núcleo Comum:</u> permeadas por aspectos específicos e norteadores dos cursos de letras, focalizando conteúdos de Teoria da Literatura, Língua Espanhola e suas literaturas e Lingüística Aplicada, oferecidos conjuntamente aos alunos das duas modalidades.</p> <p><u>Disciplinas com carga de prática como componente curricular:</u> Orientadas para a consolidação dos diversos elos a serem estabelecidos entre a teoria e a prática didático-pedagógicas;</p> <p><u>Disciplinas do Núcleo Específico para a Licenciatura:</u> Disciplinas de lingüística aplicada e de literatura e disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado didático-pedagógico para a formação didático-pedagógica do futuro</p>

profissional com formação em Licenciatura;

Disciplinas do Núcleo Específico para o Bacharelado: Permeadas por aspectos específicos da formação do bacharel, focalizando conteúdos teórico-práticos de tradução e interpretação;

Disciplinas de Pesquisa e Escrita de Trabalho de Conclusão de Curso para a formação em Bacharelado e na Licenciatura;

-- Disciplinas Optativas: Tanto para a modalidade licenciatura como para o bacharelado, haverá uma oferta de 07 (sete) disciplinas optativas, de 32 (trinta e duas) horas cada uma, perfazendo um total de duzentos e vinte e quatro (224) horas. Do total da carga horária (224 horas) de disciplinas optativas da integralização curricular para ambas as modalidades, 96 horas poderão ser cursadas em disciplinas livres – disciplinas cursadas em outros cursos da Univ. 3-, e o restante deverá ser integralizado com disciplinas ofertadas pelo próprio curso.

- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, primando por atividades que proporcionem uma formação diversificada.

Embora as integralizações curriculares do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades licenciatura e bacharelado apresentem uma macro-estrutura comum, algumas especificidades de cada área de formação foram acolhidas com a filosofia de se oportunizar a diversidade cultural e intelectual, a flexibilização e a autonomia desejadas.

As **disciplinas do núcleo comum**, oferecidas conjuntamente às duas modalidades – licenciatura e bacharelado- visam responder à demanda e proporcionar a socialização de conhecimentos por meio da integração dos patamares discentes, enriquecendo o caráter pluri-cultural subjacente às línguas e culturas trabalhadas em cada uma das áreas. Constituem esse grupo as seguintes disciplinas: *Espanhol I: Língua e Cultura; Espanhol II: Língua e Cultura; Espanhol III: Língua e Cultura; Espanhol IV: Língua e Cultura; Espanhol V: Língua e Cultura; Práticas Orais em Língua Espanhola; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II; Morfologia da Língua Espanhola; Sintaxe da Língua Espanhola; História da Língua Espanhola; Variantes Lingüísticas do Espanhol; Semântica e Pragmática da Língua Espanhola* -ofertadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras-; e *Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II, ofertadas pelo Departamento de Literatura.*

As **disciplinas do núcleo específico para a licenciatura** incluem disciplinas de Língua Espanhola e de suas Literaturas, de Lingüística Aplicada e de estágio supervisionado, oferecidas pelo DLE, e as de cunho didático-pedagógico comuns a todas as licenciaturas. Constituem esse núcleo as seguintes disciplinas: *Teorias de Língua e Segunda Língua; Fundamentos da Lingüística Aplicada; Métodos de Pesquisa em Lingüística Aplicada, Compreensão e Produção de Textos em Língua Espanhola; Literatura Espanhola I; Literatura Espanhola II; Literatura Hispano-Americana I, Literatura Hispano-Americana II; Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua; Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola; Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola; Estágio II: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio; Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio; Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático;*

Estágio III: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Espanhola; Estágio IV: Ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio, ofertadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ofertada pelo Departamento de Letras Vernáculas; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Didática, Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação e Estrutura Política e Gestão da Educação, ofertadas pela Faculdade de Educação da Univ. 3.

As **disciplinas do núcleo específico para o bacharelado** concentram-se na área de Tradução e serão ministradas por professores do DLE. Esse núcleo é constituído das seguintes disciplinas: *Aspectos Históricos e Sócio-culturais das Comunidades Falantes de Espanhol; Lexicologia e Lexicografia; Teorias da Tradução I, Teorias da Tradução II,*

Introdução à Linguística Computacional, Tradução de Textos Jornalísticos e Publicitários, Tradução de Textos Técnico-científicos, Tradução de Textos Jurídico-oficiais, Tradução de Textos Literários I, Tradução de Textos Literários II, Tradução Automática e Assistida por Computador, Teorias e Práticas de Tradução Audiovisual I, Teorias e Práticas de Tradução Audiovisual II, Teorias e Práticas de Interpretação I, Teorias e Práticas de Interpretação II, Edição e Revisão de Textos em Espanhol I, Edição e Revisão de Textos em Espanhol II, Revisão e Crítica de Tradução de obras Literárias da Língua Espanhola; Literatura Hispano-Americana; Literatura Espanhola I e Literatura Espanhola II.

As **disciplinas optativas comuns para a Licenciatura e o Bacharelado** são: *Tópicos em Estudos Culturais dos Países de Língua Espanhola; Tópicos Avançados em Fonologia da Língua Espanhola; Tópicos Avançados da Gramática da Língua Espanhola; Língua Espanhola: Texto e Discurso; Tópicos em Análise do Discurso em Língua Espanhola;*

Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos em Língua Espanhola; Oficina de Textos Literários em Língua Espanhola; Tópicos em Literatura Comparada; Tópicos Avançados em Literatura Comparada; Tópicos em Literatura em Língua Espanhola; Análise de Textos Literários em Língua Espanhola; Panorama Histórico-Cultural da Literatura em Língua Espanhola; Crítica Literária de Obras em Língua Espanhola; O Conto Hispano-Americano; Vanguardas Latino-Americanas; Tópicos de Literatura Comparada Luso- Hispânica; Tópicos de Literatura Comparada em Língua Espanhola; Cultura e Civilização Espanhola; Tópicos de Literatura Hispano-Americana; Literatura de língua espanhola e cinema: Abordagens possíveis; Literatura Hispano-Americana Contemporânea; Leituras do Quixote; O Romanceiro Espanhol; O personagem literário: do herói ao pícaro; Introdução aos Estudos Clássicos; Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola.

Das **disciplinas optativas específicas para a Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e**

suas Literaturas constam as seguintes disciplinas ofertadas pela:

Unidade Curricular de Prática de Ensino: *Gêneros Textuais e Ensino de Língua Espanhola Ensino de Língua Espanhola à Distância, Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Espanhola, Ensino de Espanhol para Crianças, Avaliação do Desenvolvimento das Habilidades Orais em Língua Espanhola e Avaliação do Desenvolvimento das Habilidades*

Escritas em Língua Espanhola; Ensino de Língua Espanhola à Distância; Ensino da Habilidade de Leitura Instrumental em Língua Espanhola; Ensino e

Aprendizagem da Competência Cultural e Estratégica em Língua Espanhola; Espanhol para Fins Específicos; Ensino e Aprendizagem da Competência Pragmática.

Das **disciplinas optativas específicas para o Bacharelado em Língua Espanhola** constam: *Linguística de Corpus; Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução; Tópicos em Tradução Intersemiótica.*

As **disciplinas de pesquisa e escrita de trabalho de conclusão de curso** dividem-se entre as oferecidas para a formação em bacharelado e as oferecidas para a formação na Licenciatura. Este núcleo é composto das seguintes disciplinas:

Disciplinas para a Licenciatura: *Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada / ou Métodos de Pesquisa em Literatura; Pesquisa e Produção em Linguística Aplicada / ou Pesquisa e Produção em Literatura; Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola e suas Literaturas;*

Disciplinas para o Bacharelado: *Métodos de Pesquisa em Tradução/Interpretação; Pesquisa e Produção em Tradução/Interpretação; Seminários de Pesquisa Aplicada à Tradução/Interpretação.*

É importante destacar que todas as disciplinas que compõem os núcleos de disciplinas especificados acima serão ministradas por professores do Departamento de Letras Estrangeiras, com exceção das disciplinas didático-pedagógicas comuns a todas as licenciaturas (*Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Didática, Estudos Socio-históricos e Culturais da Educação e Estrutura Política e Gestão da Educação*), que serão ministradas por professores da Faculdade de Educação da Univ. 3; a disciplina de *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I*, ofertada pelo Departamento de Letras Vernáculas; e *Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II*, ofertadas pelo Departamento de Literatura.

CONCEPÇÃO E COMPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC) oferecem ao aluno a possibilidade de uma formação diferenciada e auto-gerenciada, onde professores e alunos são co-protagonistas em um processo de ensino-aprendizagem que valoriza o conhecimento adquirido em situações que transcendam o ambiente e padrão formal da escola.

Caracterizam-se como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, atividades em que o estudante é levado a estabelecer relações de convivência social, em exercícios de responsabilidade própria e coletiva. Atendendo à Resolução CNE/CP N°2/2002 e a Resolução CEPE N°07/2005, que dispõem sobre as Atividades Complementares nos Cursos de Graduação da Univ. 3, o Projeto Pedagógico prevê 200 (duzentas) horas dessas atividades, que devem ser buscadas não só no âmbito do Curso de Letras Estrangeiras, mas também nos demais cursos da área de humanas. Incluem-se nestas atividades:

Realização de estágios não-obrigatórios, sob a interveniência da Universidade;

Participação (assistência) de atividades em congressos, conferências, seminários, simpósios, encontros e outros eventos acadêmicos e científicos congêneres, na área de humanas em geral;

Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos, como congressos, conferências, seminários, simpósios, encontros e outros eventos acadêmicos e

científicos congêneres, na área de humanas em geral;

Participação (assistência) em defesas de trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado;

Participação em projetos de pesquisa da Univ. 3, atuando como colaborador em alguma atividade da realização do estudo ou como 'sujeito' para a obtenção de dados;

Participação em núcleos de pesquisa da Univ. 3;

Participação em projetos de extensão da Univ. 3;

Atividades de monitoria.

As Atividades Complementares serão integralizadas nos currículos até o percentual de 10% (dez por cento) de sua carga horária total. Caberá à Coordenação do Curso aprovar normatizações específicas e ser responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação das atividades complementares.

CONCEPÇÃO E COMPOSIÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Caracterizam-se como Prática como Componente Curricular (PCC), atividades que

estimulem a consciência reflexiva individual e altruísta, visando à autonomia intelectual e profissional do futuro professor, com o objetivo de oportunizar a articulação entre a teoria e a prática desde o início dos cursos. Mesmo reconhecendo ser a PCC obrigatória somente às licenciaturas, ela constará também na carga horária do bacharelado. O professor responsável por cada disciplina que envolver horas de PCC deverá diferenciar, em sua prática pedagógica, as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, a fim de oportunizar também ao estudante de Bacharelado desenvolver atividades práticas que o auxiliem e flexibilizem sua formação. A inserção de PCC no Bacharelado pressupõe, ainda, que o profissional de letras estrangeiras, que não professor, seja beneficiado pela articulação entre teoria e prática, que contribui para a sua formação ampliando horizontes estabelecendo rotinas de questionamento, investigação, análise e aplicação. As Resoluções CNE/CP 1 e 2, de 18 e 19 de fevereiro, respectivamente, regem o assunto. De acordo com estas Resoluções, o Projeto Político Pedagógico deve garantir 400 horas de uma prática que não deve ser restrita ao estágio, mas deve permear todo o curso, acontecendo no interior das disciplinas do componente curricular. Essa prática se traduz em

procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema [...]. [a prática docente] poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos computador e vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Resolução 1, Art. 13., §1º e §2º).

Na modalidade bacharelado a Prática como Componente Curricular inclui também atividades práticas realizadas em laboratórios de tradução de textos audiovisuais e de interpretação consecutiva e simultânea (nas disciplinas *Teorias e Práticas de Tradução Audiovisual I, Teorias e Práticas de Tradução Audiovisual II, Teorias e Práticas de Interpretação I, em Teorias e Práticas de Interpretação II*, nas quais

75% (setenta e cinco por cento) da carga horária é realizada em laboratórios. No Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, nas modalidades licenciatura e bacharelado a prática está inserida no âmbito das mais diversas disciplinas, com carga horária e atividades explicitadas nas respectivas ementas e programas. Transcendendo a sala de aula e permeando toda a formação do licenciado e do bacharel, a inter-relação entre teoria e prática preconizada permitirá tanto a aplicação e/ou transformação do componente teórico em prática pedagógica, como a construção do conhecimento alicerçada na reflexão sobre a realidade, principalmente a realidade educacional.

Caracterizam-se como PCC atividades como, por exemplo, a análise e discussão sobre livros didáticos, sobre material traduzido e sobre material produzido em língua espanhola por falantes de português, assim como a observação de práticas pedagógicas nas escolas, análises de propostas curriculares de ensino, depoimentos de alunos que já atuam no mercado como profissionais de letras estrangeiras como professores, pesquisadores, intérpretes e tradutores, escrita de ensaios dirigidos a professores da rede de ensino fundamental e médio, produção de material didático, entre outras.

CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA

A obrigatoriedade e carga horária do estágio curricular supervisionado da Licenciatura são definidos na legislação federal (LDB, Resoluções CNE/CP N°2/2002, CNE/CP N°1/2002), que estabelece que o estágio, de até 400 horas⁷, deve ser realizado em escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Em geral, o estágio

⁷ De acordo com o Parágrafo Único do artigo 1º da Resolução CNE/CP N°2/2002, “os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga-horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

compreende, em sua estrutura, uma fase de assistência à prática docente em ensino fundamental e/ou médio culminando com um período caracterizado como ‘docência compartilhada’, quando a prática do aluno-estagiário é supervisionada pelo professor da instituição de ensino superior que oferece a Licenciatura e o professor da classe em que o estágio acontece.

Indo além do desenvolvimento da atividade de docência *per se*, o estágio deve ser visto como oportunidade de vivência de diferentes práticas ligadas ao contexto escolar como aquelas relacionadas ao planejamento, gestão e avaliação de propostas pedagógicas. De acordo com o preconizado no artigo 13 da LDB, o docente deve envolver-se, além da prática de sala de aula, em atividades de planejamento como a elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e de planos de trabalho específicos, em atividades de avaliação, de aprimoramento profissional e de integração da escola com as famílias e a comunidade em geral. Desta forma, o estágio pode e deve, também, proporcionar a vivência escolar de maneira completa, indo além das fronteiras da sala de aula.

Na Univ. 3, os estágios supervisionados, na área de línguas estrangeiras, assim como as metodologias de ensino, dos Cursos de Licenciatura, são de responsabilidade do Departamento de Letras Estrangeiras.

No Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, na modalidades licenciatura, o estágio supervisionado realizar-se-á através das disciplinas:

Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola (Sétimo Semestre);

Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola (Sétimo Semestre);

Estágio II: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio (Oitavo Semestre);

Estágio de Observação do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio (Oitavo Semestre);

Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático (Oitavo Semestre);

Estágio III: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Espanhola (Nono Semestre);

Estágio IV: Ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio (Nono Semestre).

Dessas disciplinas de estágio, apenas as disciplinas *Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem das Habilidades em Língua Espanhola*, *Estágio II: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio* e *Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático* constarão na distribuição da carga horária do semestre, juntamente com as outras disciplinas ofertadas, tendo, portanto dias e horários fixados para sua realização. Nas demais disciplinas de estágio, a carga horária estabelecida para cada uma destas disciplinas poderá ser cumprida em qualquer dia e horário, a ser acordado conjuntamente entre o professor supervisor-orientador do estágio e o estagiário, desde que sua realização não coincida com os dias e horários de outras disciplinas da integralização curricular do semestre em que o estagiário está matriculado.

CONCEPÇÃO E NORMATIZAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

(TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de acordo com os parâmetros da produção acadêmica, constitui-se do tratamento escrito, de maneira descritiva e analítica, de um assunto relacionado aos conhecimentos adquiridos durante a formação do aluno. O trabalho deve demonstrar que o aluno é capaz de desenvolver e apresentar um trabalho acadêmico, contendo uma reflexão articulada do assunto escolhido, oferecendo à comunidade acadêmica o registro permanente de dados que poderão ser norteadores de futuros projetos de estudo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tanto na Licenciatura como no Bacharelado, deverá ser iniciado no sétimo semestre, quando o aluno estiver cursando uma das disciplinas *Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada* ou *Métodos de Pesquisa em Literatura*, na Licenciatura, ou *Métodos de Pesquisa em Tradução/ Interpretação*, no Bacharelado. No final de uma dessas disciplinas, o aluno deverá ter elaborado o **Projeto de Pesquisa** que pretende desenvolver.

	<p>No oitavo semestre, ao cursar as <i>disciplinas Pesquisa e Produção em Lingüística Aplicada</i> ou <i>Pesquisa e Produção em Literatura</i> na Licenciatura, ou <i>Pesquisa e Produção em Tradução/Interpretação</i> no Bacharelado, o aluno deverá desenvolver e escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso.</p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso será apresentado no nono semestre durante a disciplina <i>Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola e suas Literaturas</i> na Licenciatura e <i>Seminários de Pesquisa Aplicada à Tradução</i> no Bacharelado.</p> <p>O Projeto de Pesquisa e o Trabalho de Conclusão de Conclusão de Curso deverão ser elaborados em língua Espanhola. A apresentação oral do TCC também deverá acontecer na língua estrangeira.</p> <p>Tradicionalmente, os TCCs seguem normas de padronização especificadas pelos respectivos cursos, de acordo com normas científicas de padronização nacionais e internacionais. Caberá à Coordenação do Curso aprovar normatizações específicas para o Trabalho de Conclusão do Curso.</p>																								
Univ. 4	<p>Composição Curricular</p> <p>A composição curricular do Curso de LLE será constituída de conteúdos básicos e complementares. Os primeiros são correspondentes aos conteúdos mínimos da formação. Os complementares são destinados ao aprofundamento ou ampliação dos conteúdos básicos, correspondendo a atividades curriculares de três naturezas: obrigatórias, optativas e flexíveis. Os conteúdos complementares obrigatórios são diretamente relacionados aos componentes básicos e fortalecem o eixo especialista. Os complementares optativos são relativos ao aprofundamento ou ampliação de conteúdos disciplinares ou de áreas interdisciplinares e, neste Projeto, contribuem para a flexibilidade do Curso. Os conteúdos complementares flexíveis, por sua vez, dizem respeito a um conjunto de atividades desenvolvido pelo aluno, ao longo do Curso, com vistas a sua formação geral e integral.</p> <p>A composição curricular do Curso terá a seguinte distribuição:</p> <table border="1" data-bbox="389 1301 1375 1518"> <thead> <tr> <th>NÚCLEO DE CONTEÚDOS</th> <th>Carga Horária</th> <th>Créditos</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Básicos</td> <td>1.245</td> <td>83</td> <td>43,00%</td> </tr> <tr> <td>Complementares Obrigatórios</td> <td>1.320</td> <td>88</td> <td>45,60%</td> </tr> <tr> <td>Complementares Optativos</td> <td>120</td> <td>08</td> <td>4,15%</td> </tr> <tr> <td>Complementares Flexíveis</td> <td>210</td> <td>14</td> <td>7,25%</td> </tr> <tr> <td>Totais</td> <td>2.895</td> <td>193</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <p>11. Organização Curricular</p> <p>11.1 Sistemática de Operacionalização do Novo Currículo: os Eixos da Formação Docente</p> <p>A formação do profissional em Letras: Língua Espanhola requer uma base teórica e prática que advém dos estudos linguísticos e literários. Guardadas as suas especificidades, esses estudos mantêm uma relação de sustentação mútua na apreciação estética e crítico-reflexiva sobre os diversos usos da linguagem.</p> <p>Os <i>saberes de referência</i> dos estudos linguísticos e literários que focalizam a linguagem como um <i>objeto de estudo</i> são fundamentais para o graduando em Letras, da mesma forma que os <i>saberes</i> relacionados à linguagem como um <i>objeto de ensino</i> e os saberes práticos como objeto de ação interpessoal.</p> <p>Nessa perspectiva, este Projeto Pedagógico entende que a formação do graduando em Letras: Língua Espanhola se orienta por três eixos de formação: o do <i>usuário</i> competente da língua, o do <i>especialista</i> e o do <i>docente</i>. A delimitação desses eixos,</p>	NÚCLEO DE CONTEÚDOS	Carga Horária	Créditos	%	Básicos	1.245	83	43,00%	Complementares Obrigatórios	1.320	88	45,60%	Complementares Optativos	120	08	4,15%	Complementares Flexíveis	210	14	7,25%	Totais	2.895	193	100%
NÚCLEO DE CONTEÚDOS	Carga Horária	Créditos	%																						
Básicos	1.245	83	43,00%																						
Complementares Obrigatórios	1.320	88	45,60%																						
Complementares Optativos	120	08	4,15%																						
Complementares Flexíveis	210	14	7,25%																						
Totais	2.895	193	100%																						

entretanto, é meramente didática já que, ao longo da graduação, eles se apresentam inter-relacionados.

O primeiro eixo – do usuário - diz respeito ao conjunto de componentes curriculares que visam habilitar o licenciando para apreciação e uso da linguagem em diferentes modalidades e situações de interação, em particular, as de natureza acadêmica.

Nesse eixo, há disciplinas comuns aos demais cursos de Letras ministrados pela UAL e as específicas deste Curso. As disciplinas *Teoria do Texto Poético*, *Teoria da Narrativa e LIBRAS* são comuns aos quatro Cursos existentes hoje nessa Unidade. Esta última disciplina atende ao exarado no Decreto nº 5.626/2005, que visa dar ao licenciando a formação básica para a compreensão de língua brasileira de sinais.

Para o Curso de Língua Espanhola, fazem parte, também, desse eixo as disciplinas *Língua Espanhola de I a VI*, *Teoria e Prática de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola*, *Práticas de Leitura e Escrita de textos Não Acadêmicos em Língua Espanhola*, *Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos em Língua Espanhola*, *Leitura e Escrita: Teoria Sociocognitivas*, *Leitura e Escrita: Teorias sociointeracionistas*. Vale ressaltar que essas disciplinas relacionam aspectos teóricos e práticos conjugando os eixos usuário e especialista.

O segundo eixo – do especialista – diz respeito ao conjunto dos componentes curriculares que dão a base teórica para o entendimento dos objetos do Curso, estabelecendo a sua especificidade. Nesse eixo, estão incluídas as disciplinas *Introdução à Linguística*, *Estudos Linguísticos Contemporâneos*, *Estudos de Oralidade e Escrita*. Esse eixo inclui ainda, com as respectivas especificidades, as disciplinas relativas à pesquisa científica e a elaboração de trabalho monográfico. Essas disciplinas - Metodologia e Monografia -, regidas por resolução específica (vide anexo III Resolução de Monografia), visam à consolidação do graduando como especialista capaz de produzir trabalhos de pesquisa, conforme sua formação, sobre a língua ou sua literatura e sobre o ensino dessa língua ou de sua literatura, relacionando os saberes de referência a objetos de pesquisa por ele identificados. Essas disciplinas podem ser apontadas como de articulação entre os três eixos de formação. Os saberes de referência que orientam essas disciplinas estão vinculados a uma concepção interdisciplinar e, portanto, não compartimentalizada do saber. Essas disciplinas denominam-se *Metodologia da Pesquisa* e *Monografia*.

Para o Curso aqui apresentado, nesse segundo nível, os estudos linguísticos são vistos enquanto áreas de estudos e descrição da língua objeto da formação. As disciplinas que oferecem esses conhecimentos são *Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol – LE*, *Cultura Hispânica*, *Espanhol Histórico e Variação e Mudança na Língua Espanhola*. Os estudos literários, por sua vez, estão voltados para a análise das obras representativas da língua objeto da formação. São cinco as disciplinas destinadas a esse aspecto da formação do licenciando: duas voltadas para literatura espanhola - *Literatura Espanhola: Moderna e Contemporânea* e *Literatura Espanhola: das Origens ao Barroco* – e três voltadas para a literatura hispano-americana – *Origens e Formação da Literatura Hispano-americana*, *Literatura Hispano-americana: da Ilustração ao Realismo*, *Literatura Hispano-americana: modernismo, vanguarda e contemporaneidade*.

Por fim, o terceiro eixo – do docente – diz respeito à Prática como componente curricular e ao Estágio Supervisionado a partir dos quais o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se dissociam. Na graduação, esse binômio se realiza como observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio (cf. IBARROLA, 1998; PIMENTA e LIMA, 2004; RUZ RUZ, 1998; MAGALHÃES-

ALMEIDA, 2000).

Nesse sentido, as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem (cf. MOITA LOPES, 1998), mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino (cf. PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998; ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 1999) tendo em vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática. Para dar consequência a essa compreensão, as disciplinas *Fundamentos da Prática Educativa, Políticas da Educação, Paradigmas de Ensino, Planejamento e Avaliação* são comuns aos Cursos de Letras da UAL e somam 270 horas. Essas disciplinas de formação docente buscam, desde o início do Curso, delinear o perfil do profissional em Letras, introduzir o licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino na língua alvo de sua formação, no caso regido por este projeto, o Espanhol, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional. Além dessas, as disciplinas *Psicologia Educacional e Psicologia da Adolescência*, que somam 120 horas, e completam a formação, possibilitando a articulação entre saberes de referência específicos com saberes pedagógicos. Assim, a Prática como componente curricular, conforme exigência da Resolução CNE/CP nº 1/2002, está contemplada neste Projeto Pedagógico com 480 horas conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Distribuição da Carga Horária de Componentes com Créditos Práticos

Disciplina	Carga Horária	Créditos	Período
Fundamentos da Prática Educativa	60	4	1º
Política Educacional no Brasil	60	4	2º
Paradigmas de Ensino	75	5	3º
Planejamento e Avaliação	90	6	4º
Psicologia Educacional	60	4	1º
Psicologia da Adolescência	60	4	2º

Univ. 5

A organização curricular do curso Letras/Espanhol – Segunda Licenciatura articula-se em torno de duas dimensões: a formação específica e a formação pedagógica, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

Organizadas em três núcleos: o Núcleo Estrutural e o Núcleo Integrador dizem respeito à Formação Específica; o Núcleo Contextual à ação Pedagógica. Sendo o primeiro núcleo composto por uma carga horária de 780 horas, o segundo por 285 horas e o Núcleo Contextual por 180 horas.

Para a efetiva articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propõem-se Atividades Acadêmico-científico-culturais, além de comporem a carga horária das atividades curriculares e flexibilizarem a estrutura curricular, contribuem para a formação do profissional de Letras.

Será exigido do aluno, para fins de integralização curricular, o cumprimento da carga horária de 60 (sessenta) horas em Atividades Acadêmico-científico-culturais, respeitados os critérios constantes no regulamento e escolhidas dentre atividades nas áreas de ensino (monitoria, palestrante etc.), pesquisa (participação em eventos, tanto como ouvinte, quanto como apresentador de trabalhos) e extensão (participação em Projetos de Extensão).

O aluno deverá entregar um relatório sucinto sobre as Atividades Acadêmico-científico-culturais realizadas, as quais deverão ser comprovadas. O

	<p>relatório e os documentos comprobatórios deverão ser entregues na Coordenadoria do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura.</p> <p>A estrutura curricular do curso está organizada em sistema de créditos, regime semestral, com carga horária distribuída em períodos letivos.</p> <p>Os prazos para a integralização curricular correspondem ao tempo médio de 04 (quatro) semestres e ao tempo máximo em 06 (seis) semestres letivos. A carga horária total é de 1245h equivalentes a 73 (setenta e três) créditos, distribuídos:</p> <p>NÚCLEO ESTRUTURAL: Língua Portuguesa; Língua, Cultura e Identidade; Estrangeira (Inglês /Espanhol); Língua Espanhola I; Língua Espanhola II; Língua Espanhola III; Língua Espanhola IV; Compreensão e Prod. Textual em L. Esp. Estrangeira (Espanhol); Tópicos de Literatura Espanhola I; Tópicos de Literatura Espanhola II; Metodologia de Ensino da Ling. Espanhola; Fonética e Fonologia da Língua Espanhola; Linguística Aplicada I; Linguística Aplicada II</p> <p>NÚCLEO CONTEXTUAL: Metodologia de Estudos; Currículo; Educação Especial; LIBRAS</p> <p>NÚCLEO INTEGRADOR: Estágio Supervisionado; Atividades Acadêmico-científico-culturais.</p>				
<p>Univ. 6</p>	<p>Considerando o perfil do profissional de Letras anteriormente proposto e objetivando proporcionar aos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras condições para ser um profissional participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, preparado para o ensino de língua e literatura vernácula e /ou línguas e literaturas estrangeiras, apresentamos propostas de conteúdos curriculares que, em observância à Resolução nº 34/2004 do CONSEPE, são agrupados em:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdos Básicos Profissionais <ol style="list-style-type: none"> a. Conteúdos específicos de línguas (vernácula e estrangeira) e literaturas (vernácula e estrangeira) b. Formação Pedagógica c. Estágio Supervisionado de Ensino. 2. Conteúdos Complementares <ol style="list-style-type: none"> a. Obrigatórios – Conteúdos de fundamentação teórica em línguas (vernácula e estrangeiras) e literaturas (vernácula e estrangeira); Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas (vernácula e estrangeiras) e Literaturas (vernácula e estrangeira) e o Trabalho de Conclusão do Curso; b. Optativos – Conteúdos que possibilitam ao aluno uma escolha profissional adequada e uma ampliação de seus horizontes de conhecimento. <ol style="list-style-type: none"> i. Gerais – Conteúdos das áreas do curso – Língua, Linguística, Estudos Clássicos e Literatura. <p>PPC do Curso de Graduação em Letras Página 13</p> <ol style="list-style-type: none"> ii. Da Formação Pedagógica – Conteúdos que ampliam a formação pedagógica do aluno. c. Flexíveis - Conteúdos responsáveis pelos eixos de aprofundamento nas diversas áreas do curso – Língua, Linguística, Estudos Clássicos e Literatura. 				
<p>Univ. 7</p>	<p>Não dispõe de um texto descritivo ou conceitual sobre os conteúdos, de modo a que se explique de que modo eles são entendidos ou a razão de terem sido inseridos no curso ou ainda da razão que de como se encontram organizados. O que existe são tabelas, nas quais estão dispostos os nomes das disciplinas, divididos nos seguintes núcleos:</p> <p>QUADRO-RESUMO:</p> <table border="1" data-bbox="373 1973 1091 2042"> <tr> <td colspan="2">Componentes Obrigatórios</td> </tr> <tr> <td>Componentes Pedagógicos</td> <td>270</td> </tr> </table>	Componentes Obrigatórios		Componentes Pedagógicos	270
Componentes Obrigatórios					
Componentes Pedagógicos	270				

Componentes de Práticas Pedagógicas	405
Outros Componentes Obrigatórios	120
Estágio Curricular	405
Componentes Específicos	1.290
Total de Componentes Obrigatórios	2.490
Síntese de Carga Horária	
Total de Componentes Obrigatórios	2.490
Componentes Eletivos do Perfil	0
Componentes Eletivos Livres	450
Atividades Complementares	210
Carga Horária Total	3.150

Seguido à tabela, o PP traz um “Marco Teórico”, que analisamos e, porque se trata da base teórica que foi usada para organizar os conteúdos, compreendemos que nos fornece dados relevantes para o exame que realizamos neste trabalho.

4. MARCO TEÓRICO

A consolidação de novas formas de organização social e a superação contínua de patamares no conhecimento do mundo são aspectos significativos dos rumos da humanidade. Constata-se, assim, que um considerável número de indivíduos e coletividades engaja-se na procura de **novos conhecimentos no intuito de viabilizar uma existência melhor para todos.**

A renovação do conhecimento e das tecnologias é uma realidade que, de fato, **confirma os avanços científicos na tentativa de se construir um mundo melhor.** **A busca por uma organização social mais igualitária, democrática e participativa faz parte do imaginário utópico do gênero humano.**

Nesse contexto, **o mundo da educação**, especialmente quando vinculado a processos subsidiados pelo poder público, dentro de instituições específicas, **pode ser identificado e avaliado tanto pelos valores que procura transmitir e fazer apropriar, tanto pelas oportunidades que proporciona para a conquista do saber, quanto pelo o serviço que é capaz de oferecer para a sociedade e para os indivíduos**, na busca do conhecimento das novas tecnologias anunciadas.

Às instituições educacionais escolares, e à universidade pública brasileira, em particular, são atribuídas missões e tarefas que dizem respeito ao bem comum e à boa convivência. Uma das suas principais tarefas vem a ser a de preparar cidadãos solidários, éticos e competentes, críticos e criativos, comprometidos com construção de uma sociedade democrática mais justa e preparados para o pleno exercício da cidadania. Outra tarefa envolve atividades relativas à construção do conhecimento, que é marcado pela diversidade e transitoriedade.

No período atual, junto às grandes transformações tecnológicas, vivencia-se a afirmação de valores novos, fato que vem tornar o **papel da instituição escolar mais complexo e relevante. Por exemplo, é imprescindível e inevitável ter que interagir** com a revolução que representa a informática em relação à acumulação e transmissão de informações e ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais. Hoje, **consolida-se o consenso de que, na maior parte dos processos de aprendizagem, o acúmulo de informações cedeu lugar à aquisição de valores, competências e habilidades, enquanto que a presença física em sala de aula perdeu muito da sua relevância. Nesse contexto, ganha relevo, em qualquer processo de aprendizagem que se preze, a aprendizagem cujo propósito seja formar cidadãos pesquisadores, aptos para atuar com eficiência no mundo do trabalho e na vida em sociedade.**

Resulta daí a necessidade de realizar mudanças profundas nos projetos que orientam a atividade escolar. Isso significa que é preciso elaborar novos projetos

	<p>político-pedagógicos que, quando da construção e apropriação de valores e de conhecimento, amparem a preparação de bons profissionais, cidadãos plenos. O papel de professor passa a ser, também, o de orientador responsável pela qualidade da formação do aluno.</p> <p>COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO; FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO; GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR; POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA BÁSICA.</p> <p>COMPONENTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICA E DOCENTE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM; DIDÁTICA; METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA I; METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA II; METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA III; METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA IV; METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA V.</p> <p>COMPONENTES DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ESPANHOL I; ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ESPANHOL II; ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ESPANHOL III; ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ENSINO DE ESPANHOL IV.</p> <p>OUTROS COMPONENTES OBRIGATÓRIOS PARA AS LICENCIATURAS: INTRODUÇÃO A LIBRAS; TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I; TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II.</p>
Univ. 8	<p>ESTRUTURA CURRICULAR</p> <p>Em sua estrutura básica, o currículo da habilitação de licenciatura em espanhol e literaturas é constituído de quatro eixos, assim descritos: a) um <i>eixo comum</i>, que agrega matérias do ciclo básico; b) um <i>eixo específico</i>, que reúne as disciplinas peculiares da licenciatura (Espanhol); c) um <i>eixo complementar</i>, que opera a verticalização dos conteúdos das diversas áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Linguística, Semiótica, Literatura e Teoria da Literatura; d) um <i>eixo pedagógico</i> que engloba as disciplinas de caráter didático-pedagógico, destinadas à formação do educador. Assim concebido e estruturado, esse é o currículo que deverá entrar em vigor.</p> <p>A habilitação em Língua Espanhola constitui-se de 34 disciplinas obrigatórias (incluídas as 04 do Departamento de Educação), mais 08 complementares (computando também uma disciplina do Departamento de Educação e uma do Departamento de Filosofia), que o graduando deverá escolher entre as 27 disciplinas complementares listadas, totalizando uma carga horária de 3.210 horas e 214 créditos. Desse total de horas, 2130 horas de disciplinas obrigatórias, distribuídas em 1710 horas de aulas teóricas, com 114 créditos e 420 horas de dimensão prática, com 28 créditos; as disciplinas optativas correspondem a 420 horas correspondentes às disciplinas optativas, 400 horas de estágio supervisionado e 28 créditos. O curso será oferecido no turno noturno.</p> <p>A integralização curricular se dará em 4 anos e meio ou 9 semestres.</p> <p>A totalidade dos créditos de optativas deverá ser obtida dentre o elenco da habilitação em Língua Espanhola, podendo o aluno optar por disciplinas (até ao máximo de 16 créditos) do elenco de outra habilitação do Curso de Letras ou de outro Departamento da Univ. 8.</p>

O curso de Letras, visando cumprir a função de formar professores de língua espanhola, deverá refletir a posição que a universidade pública ocupa no mundo moderno, bem como as atuais propostas para o ensino de línguas e para a formação de profissionais dessa área. Isso pressupõe que o ensino de língua, em vista de sua diversidade, demanda uma formação teórico-crítica, fornecendo ao licenciando o conhecimento de teorias sobre a natureza da linguagem e de estratégias para atuar na produção de conhecimento vinculando seu uso aos aspectos culturais. O resultado final será a formação de profissionais mais capacitados intelectualmente, cientes e confiantes de que não só podem aprender teorias sobre as línguas e literaturas, mas também podem construí-las. Esta é, sem dúvida, uma atitude altamente desejável, pois hoje, mais importante que acumular conhecimento, é ter habilidades necessárias à sua busca, crítica, seleção para fins específicos e à sua construção.

Em sintonia com esses propósitos, este projeto político-pedagógico está orientado pelo princípio da *flexibilização curricular*, que tem como pressupostos: a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; a visão de ensino centrada na criatividade – o que exige a construção do conhecimento na relação com a realidade profissional – e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e o futuro exercício da profissão.

Ante o dinamismo contemporâneo da ciência e o extraordinário avanço da tecnologia, um desafio é colocado neste momento: o de construir (ou recuperar) uma vocação de geração de conhecimento em nível de graduação. A realização dessa tarefa só será possível se o ensino universitário superar os limites dos conteúdos descritivos, articulando-se com a pesquisa e a extensão, de modo a formar profissionais críticos, que demonstrem autonomia no processo de produção e disseminação do conhecimento.

A presente proposta da habilitação em Língua Espanhola considera a própria graduação como o espaço para o desenvolvimento de atitudes investigativas e criativas cientificamente fundadas e para a iniciação imediata da prática de ensino, considerada como eixo/centro da formação para o trabalho. Com relação a esse último aspecto, em lugar da racionalidade instrumental – aprender primeiro e praticar depois – prioriza-se a racionalidade prática – aprender refletindo na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva e seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, que recomendam a inserção da prática de ensino ao longo do curso, a maioria das disciplinas do currículo inclui uma dimensão prática. Para os cursos de licenciatura, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a prática como componente curricular deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Outra forma de viabilizar a proposta acima é criar, para o professor em formação, a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e de estágios junto a comunidades, escolas e empresas, mediante o devido acompanhamento e com aproveitamento para a carga horária no currículo, o que possibilitará uma atuação no mercado de trabalho já durante o curso e não apenas no final.

O princípio da *interdisciplinaridade* preconiza que o aprofundamento ou verticalização do saber, em qualquer domínio do conhecimento humano, pressupõe uma interação com outras áreas. No interior de uma proposta curricular, essa interdisciplinaridade deve traduzir-se por uma integração entre as disciplinas que compõem o currículo, o que se manifesta, entre outras coisas, pela identificação de saberes compartilhados sobre o objeto de estudo, e pelo reconhecimento de abordagens convergentes acerca desse objeto. É preciso, portanto, cada vez mais, superar a visão compartimentalizada do saber. Sob essa ótica, a proposta curricular em pauta prevê a interação das diferentes disciplinas como um dos fundamentos metodológicos da formação do educador. O propósito é buscar o que há de comum

	<p>entre as diversas áreas, estabelecendo inter-relações, a fim de apreender o fenômeno da linguagem como instrumento da expressão cultural.</p> <p>Em muitas disciplinas, a previsão de uma carga horária destinada a atividades práticas serve ao propósito da flexibilização, pois nesse espaço, o aluno poderá se dedicar ou se envolver com tarefas de pesquisa ou de extensão, relacionadas/articuladas ao conteúdo da disciplina em pauta, contando, obviamente, com o devido acompanhamento das atividades vivenciais por parte do professor da disciplina. O aluno poderá também participar de projetos de extensão para o ensino, executados pela própria Univ. 8, em escolas públicas, adquirindo, desse modo, um saber fundado na experiência, que lhe será muito útil para o exercício profissional e para a sua formação como cidadão.</p> <p>Por isso, cumpre ao curso de Letras possibilitar ao graduando familiarizar-se com os debates acerca do conhecimento linguístico e literário e sua repercussão social, para que, no exercício de sua prática pedagógica, possa atuar como agente de uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.</p>
<p>Univ. 9</p>	<p>Art. 8º A estrutura curricular do Curso está organizada nos seguintes núcleos:</p> <p>I. Núcleo de Conteúdos Básicos - Corresponde ao conjunto de disciplinas obrigatórias específicas de cunho teórico e prático de língua espanhola e literaturas hispânicas, obedecendo a uma sequência lógica de conteúdos gerais, conforme definido no Anexo I;</p> <p>II. Núcleo de Conteúdos Profissionais - Compõem este núcleo as disciplinas que tratam de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação em geral e educação linguística de língua espanhola e literaturas hispânicas, conforme definido no Anexo I;</p> <p>III. Núcleo de Estágios Supervisionados - Consiste em um conjunto de conteúdos que enfatizam os conhecimentos de interesse do ensino da língua espanhola e literaturas hispânicas, em nível de ensino fundamental e médio, proporcionando análises e criação de materiais didático-experimentais, audiovisuais e bibliográficos de interesse para o ensino, sendo o planejamento de aulas teórico-experimentais e a realização de pequenos ensaios educacionais (microestágios), para avaliação do processo de ensino-aprendizagem, componentes curriculares imprescindíveis ao desenvolvimento do licenciado, conforme definidos no Anexo I, e,</p> <p>IV. Núcleo de Conteúdos Complementares - Compõem este núcleo as disciplinas optativas que asseguram a formação humanística de caráter interdisciplinar, conforme definido no Anexo I.</p> <p>§ 1º As disciplinas que compõem o Núcleo de Conteúdos Básicos e o Núcleo de Conteúdos Profissionais podem ser de caráter semipresencial (com conteúdos a serem cumpridos, em parte, à distância (<i>on-line</i>), através dos novos recursos tecnológicos), caso sua carga horária total seja de, no mínimo, 90 (noventa) horas.</p> <p>§ 2º Caso o docente opte por utilizar as ferramentas tecnológicas do Ensino a Distância (EaD) nas disciplinas que tenham as configurações apontadas no § 1º do Artigo 8º desta Resolução, a carga horária a ser destinada ao EaD (<i>on-line</i>) não pode ultrapassar o limite de 30 horas.</p> <p>§ 3º As disciplinas que compõem o Núcleo de Conteúdos Complementares podem ser oferecidas, em sua integralidade, na modalidade EaD (<i>on-line</i>), utilizando-se os novos recursos tecnológicos.</p> <p>§ 4º O Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) é responsável por divulgar se, na oferta de disciplinas do curso, a disciplina é oferecida na modalidade presencial, semipresencial ou a Distância (<i>on-line</i>).</p> <p>§ 5º As disciplinas de “Tópicos” do Núcleo de Conteúdos Complementares do curso, quando ofertadas, devem explicitar a especificidade do tópico a ser tratada,</p>

ficando o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) responsável por esta divulgação.

§ 6º As disciplinas de “Tópicos” do Núcleo de Conteúdos Complementares do curso, quando ofertadas, devem ter suas ementas divulgadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), antes do período regular de inscrição em disciplinas, para que os alunos tomem conhecimento do conteúdo a ser abordado.

§ 7º As disciplinas curriculares que utilizem modalidade semipresencial ou a Distância não devem ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Art. 9º O currículo pleno do curso é formado por um Currículo Geral, constante do Anexo I, por um Currículo Padrão, que inclui as disciplinas obrigatórias, constante do Anexo II, e por um Currículo Complementar, que inclui as disciplinas optativas, constante do Anexo III.

Parágrafo Único: O ementário do curso consta do Anexo IV da presente Resolução.

Art. 10. O estágio curricular obrigatório é desenvolvido através das disciplinas Estágio Supervisionado de Língua Espanhola I, Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II, Estágio Supervisionado de Língua Espanhola III, Estágio Supervisionado de Língua Espanhola IV e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola V, correspondendo a um total de 28 (vinte e oito) créditos, conforme o regulamento do Anexo V.

Art. 11. O Trabalho de Conclusão de Curso, doravante denominado TCC, é uma disciplina curricular optativa que objetiva propiciar o exercício da pesquisa científica, em nível de graduação.

Parágrafo Único: Todas as normas e o regulamento que regem o TCC encontram-se especificados no Anexo VII.

Art. 12. A Prática como Componente Curricular, doravante PCC, é desenvolvida ao longo do curso com uma carga horária de 440 (quatrocentas e quarenta) horas.

§1º A PCC não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso, mas em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio curricular supervisionado, devendo concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em estudos linguísticos e literários.

§2º O curso oferece PCC a seus alunos ao longo do curso, integrando as disciplinas cursadas desde o início e não apenas nas disciplinas pedagógicas, constituindo-se em movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar.

§3º A PCC deve permear toda a formação do futuro professor, garantindo uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.

§4º O eixo norteador da PCC é a transposição do conteúdo teórico para a prática de ensino, através da análise de materiais didáticos, de abordagens de ensino, de tarefas de aprendizagem nas diversas habilidades linguísticas, do ensino dos diversos aspectos da língua espanhola, a partir de uma perspectiva inter/multicultural e comunicativa, e através da elaboração de materiais didáticos que expressem a educação linguística de língua espanhola e suas respectivas literaturas.

§5º A experiência dos alunos/professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica, criando desde o primeiro momento do curso, uma rede de troca permanente de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação.

§6º A PCC, nesta proposta, tem como objetivo articular diferentes práticas, numa postura interdisciplinar, bem como familiarizar e embasar o estudante em atividades ligadas ao ensino, através da parte dedicada à prática das disciplinas Teoria e Prática de Língua Espanhola I, Teoria e Prática de Língua Espanhola II, Teoria e Prática de Língua Espanhola III, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira I, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira II, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como

	Língua Estrangeira III, Estudos da Linguagem Hispânica I: Fonética e Fonologia, Estudos da Linguagem Hispânica II: Introdução à Morfossintaxe do texto, Estudos da Linguagem Hispânica III: Morfossintaxe do texto, Estudos da Linguagem Hispânica IV: Sociolinguística Histórica, Estudos da Linguagem Hispânica V: Semântica e Pragmática, Estudos da Linguagem Hispânica VI: Análise do Discurso, Estudos da Linguagem Hispânica VII: Lexicografia; e LIBRAS.
--	--

Apêndice 04: Parte “d” dos PP: As formas de avaliação.

IES	Excertos
Univ. 1	<p>No que diz respeito à avaliação de rendimento escolar, o curso segue as instruções normativas da Ufal. A avaliação permanente do Projeto Pedagógico do Curso a ser implementado com esta proposta é importante para aferir o sucesso do novo currículo para o curso, como também para certificar-se de alterações futuras que venham a melhorar este projeto, uma vez que o projeto é dinâmico e deve passar por constantes avaliações.</p> <p>Os mecanismos a ser utilizados deverão permitir uma avaliação institucional e uma avaliação do desempenho acadêmico – ensino e aprendizagem – de acordo com as normas vigentes, viabilizando uma análise diagnóstica e formativa durante o processo de implementação do referido projeto. Deverão ser utilizadas estratégias que possam efetivar a discussão ampla do projeto mediante um conjunto de questionamentos previamente ordenados que busquem encontrar suas deficiências, se existirem.</p> <p>O Curso será avaliado também pela sociedade através da ação/intervenção docente/discente expressa na produção e nas atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária em parceria com indústrias alagoanas e estágios curriculares não-obrigatórios.</p> <p>O roteiro proposto pelo Inep/MEC para a avaliação das condições de ensino também servirá de instrumento para avaliação, sendo aquele constituído pelos seguintes tópicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização didático-pedagógica: administração acadêmica, projeto do curso, atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação; 2. Corpo docente: formação profissional, condições de trabalho; atuação e desempenho acadêmico e profissional; 3. Infra-estrutura: instalações gerais, biblioteca, instalações e laboratórios específicos. <p>A avaliação do desempenho docente será efetivada pelos alunos/disciplinas fazendo uso de formulário próprio e de acordo com o processo de avaliação institucional.</p>
Univ. 2	Não consta item no PP sobre avaliação.
Univ. 3	<p align="center">11. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</p> <p>11.1. Do Projeto Pedagógico</p> <p>A implementação deste Projeto Pedagógico compreende o acompanhamento de uma Comissão Permanente de Avaliação, composta por membros do Colegiado do Departamento de Línguas Estrangeiras. A avaliação será embasada por documentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mais especificamente, por aqueles provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que diz respeito à avaliação de cursos de Licenciatura e Bacharelado.</p> <p>De acordo com o preconizado nessas instâncias, a análise da Comissão de Avaliação da “Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas” e do</p>

“Bacharelado em Língua Espanhola” levará em conta aspectos qualitativos e quantitativos, promovendo um processo formal de acompanhamento imparcial, contínuo, dinâmico, e cumulativo, com a participação efetiva dos segmentos envolvidos, devendo, de acordo com o preconizado no Parecer CNE/CES 492/2001, pautar-se:

- pela coerência entre as técnicas e instrumentos de avaliação discente e o projeto pedagógico – na forma das características de cada disciplina, explicitadas nos programas e planos de ensino;
- por uma orientação acadêmica que prime pela busca dos objetivos dos Cursos com atenção ao perfil desejado do formando e que, ainda, de forma individualizada, contemple e valorize a diversidade de aptidões e competências na formação de indivíduos transformadores;
- pela implementação de técnicas e instrumentos diversificados de avaliação interna, que possibilite uma análise contínua dos Cursos e, conseqüentemente, seu aprimoramento;
- pela disposição permanente em participar do processo de avaliação realizado pelos órgãos competentes.

Pretende-se que a avaliação permanente dos Cursos permita a identificação de necessidades e anseios de docentes e discentes para que sejam determinadas providências que garantam a disponibilização das condições propícias ao alcance dos objetivos dos Cursos.

Num processo contínuo de avaliação, serão utilizados diferentes instrumentos, como conversas entre grupos de alunos e membros da comissão e instrumentos formais como questionários abertos e estruturados. Os resultados dessas avaliações serão regularmente apresentados ao Colegiado do Departamento de Letras Estrangeiras e do Curso de Letras que articularão eventuais alterações que se fizerem necessárias.

11.2. Dos Processos de Ensino e de Aprendizagem

As contribuições de teor metodológico advindas da pesquisa em educação e, especificamente, em educação em língua estrangeira, assim como os estudos recentes sobre a aprendizagem colaborativa e sobre inteligências múltiplas, o diálogo entre saberes e culturas balizarão o emprego de uma pluralidade de metodologias de ensino-aprendizagem no Curso de Letras Estrangeiras. Objetivando a construção do perfil do licenciado e do bacharel, os procedimentos metodológicos aplicados no Curso privilegiarão a busca do saber e a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esses profissionais, promovendo a relação teoria-prática de maneira intensa e contínua através de atividades como aulas teóricas, atividades práticas em sala de aula e em laboratórios, trabalhos individuais e colaborativos em pequenos

	<p>e grandes grupos, seminários, leituras orientadas, atividades de pesquisa, entre outras. Tendo em vista a pluralidade metodológica e a natureza multi-estruturada do processo de ensino-aprendizagem, a aferição de conhecimentos fará uso de instrumentos que oportunizem a manifestação de competências e habilidades variadas. Considera-se que a avaliação deve fornecer diagnóstico não só sobre o resultado, mas também sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, munindo o professor e o aluno de informações que instiguem o constante questionamento, a análise crítica e a aplicação de ações de re-direcionamento e aperfeiçoamento. Assim, entende-se a avaliação como parte do processo formativo e não como um fim em si própria.</p> <p>De forma quantitativa, o sistema avaliativo do curso será norteado pelo exposto no Regimento Geral da UFC, que rege sobre o rendimento escolar do estudante da instituição. Ainda de acordo com as normas da Universidade, os procedimentos metodológicos e os critérios de avaliação discente serão especificados nos Planos de Ensino de cada disciplina, juntamente com os dados formais sobre a mesma, sua ementa, conteúdos e bibliografia.</p>
Univ. 4	<p>12.2 Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem</p> <p>A avaliação dos discentes segue as determinações do Regulamento do Ensino de Graduação da Univ. 4, Resolução no. 26/2007. De acordo com essa Resolução, em seus artigos 68 a 76, da sessão V do Capítulo IV, a verificação do rendimento acadêmico será realizada ao longo do período letivo, em cada disciplina, compreendendo apuração de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência às atividades didáticas e avaliação do aproveitamento acadêmico, que deverá refletir o acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, avaliado através de exercícios de verificação, conforme as peculiaridades da disciplina. Nesse documento considera-se verificação da aprendizagem os exercícios acadêmicos e o exame final. O número de exercícios de verificação é determinado de acordo com a carga horária da disciplina. Assim, para as disciplinas com carga horária de até 60 (sessenta) horas deverão ser realizadas 3 (três) avaliações e 4 (quatro) para as disciplinas com carga horária superior a essa, ressalvados os Estágios Supervisionados, a Monografia e as 210 horas de Atividades Acadêmico-científico-culturais.</p> <p>Conforme a Resolução, será considerado aprovado na disciplina, com dispensa do exame final, o aluno que cumprir o mínimo da frequência exigida nas atividades didáticas e obtiver média aritmética das notas dos exercícios acadêmicos igual ou superior a 7 (sete). Terá direito ao exame final o aluno que cumprir a frequência obrigatória exigida nas atividades didáticas e que tiver obtido no mínimo 4 (quatro) na média aritmética dos exercícios acadêmicos. O exame final constará de prova, após o encerramento do período letivo.</p> <p>O professor deverá apresentar obrigatoriamente aos alunos, no início do período letivo, informações sobre a modalidade e a periodicidade dos exercícios acadêmicos, bem como sobre o conteúdo exigido em cada verificação e ainda o valor relativo de</p>

	<p>cada uma delas na composição das avaliações parciais, conforme plano de ensino apresentado à Unidade Acadêmica.</p> <p>O aluno terá direito à informação sobre o resultado obtido em cada exercício de verificação do aproveitamento acadêmico. O professor responsável pela disciplina deverá discutir em sala de aula os resultados do exercício de verificação do aproveitamento acadêmico e entregar documento à Unidade Acadêmica, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis após a sua realização, quando então será publicado.</p> <p>Outros detalhes relativos à avaliação, tais como a reposição de exercícios de verificação, a forma de realização do exame final, a possibilidade de segunda chamada para esse exame, o regime especial de recuperação (RER) e a forma de notação do aproveitamento acadêmico estão descritos na Resolução em tela.</p> <p>Por fim, considerando-se a histórica dissociação entre o perfil do aluno ingressante e o perfil almejado pelo Curso e considerando-se, também, a conhecida situação sócio-econômica dos licenciandos em geral, e, em especial, dos residentes na região polarizada por Campina Grande, espera-se retenção nas disciplinas relacionadas ao eixo especialista, já no início do Curso. Tendo em vista esse quadro, recomenda-se a participação dos docentes da UAL nos programas de pesquisa, ensino e extensão da Univ. 4, beneficiados com bolsa, a fim de favorecer o sucesso acadêmico dos alunos. Paralelamente, deve ser estimulado o Programa Estágio Docente da Pós-Graduação com vistas ao fortalecimento do eixo docente do Curso.</p>
Univ. 5	<p>A avaliação deve ser vista como um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo dos sujeitos envolvidos nesse processo. Deve ser realizada tanto no âmbito interno, quanto externo, utilizando para isso instrumentos variados, sem perder de vista, não só a concepção e os objetivos do projeto pedagógico do Curso, como também o perfil do profissional a ser formado pelo referido Curso.</p> <p>7.1 Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem</p> <p>A avaliação do processo ensino-aprendizagem ocorrerá de acordo com as normas específicas da Univ. 5, no que concerne à quantidade e adequação aos conteúdos ministrados. Serão enfatizados aspectos qualitativos, como: assiduidade, responsabilidade, criatividade, desempenho individual e capacidade de trabalhar em equipe. Também serão considerados outras formas de avaliar a aprendizagem, como: produção textual e/ou verbal que aborde assuntos ou pontos estudados e debatidos em sala de aula;</p> <p>provas individuais;</p> <p>apresentação de relatórios de cursos, eventos e de estágio dos quais os alunos tenham participado;</p> <p>apresentação, em forma de seminário, de trabalhos individuais e em grupos;</p> <p>realização de pesquisas e de atividades de extensão;</p> <p>elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa e extensão;</p> <p>elaboração de projetos com vistas à resolução de problemas identificados em contexto particular;</p> <p>exame final obrigatório a alunos que nele incorrerem por força do regulamento;</p> <p>participação em atividades realizadas em sala de aula ou nas atividades acadêmicas extraclasse;</p> <p>auto-avaliação.</p> <p>Ao final da segunda licenciatura, o profissional do Programa Emergencial defenderá uma monografia. Trata-se do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, um requisito curricular para a obtenção do diploma de Licenciado em Letras. A operacionalização do TCC obedecerá às Normas Específicas do Colegiado do Curso e às legislações da Instituição e obedecer a diferentes gêneros (ser feito em diferentes formatos):</p> <p>um Ensaio sobre determinado tema que, além de discussão teórica, esteja baseado na análise de dados empíricos.</p> <p>um Relatório Final de Pesquisa direcionado àqueles alunos engajados em projeto de pesquisa, sob a orientação de um professor.</p>

	<p>um Artigo, ensaio ou mesmo relatório versando sobre o exercício de alguma técnica de coleta de dados, em relação à discussão de algum tema.</p> <p>um Projeto de Pesquisa que discuta e problematize um tema, indicando instrumentos teóricos e metodológicos para o tratamento do mesmo.</p> <p>uma Monografia, contendo: discussão e problematização de um tema com delimitação preliminar de um objeto de estudo, com aplicação de técnica de coleta, classificação e análise de informações. Aqui, está implícita a noção de campo, que tanto pode ser arquivos e bibliotecas, como escolas, etc.</p> <p>O Trabalho de Conclusão de Curso é elaborado sob orientação de um professor da Univ. 5, lotado no Departamento de Letras. Caso o estudante opte por um orientador alocado em outro Departamento, o nome deverá ser submetido à aprovação do Colegiado do Curso de Letras. A defesa será pública (salvo se houver prévia solicitação contrária por parte do graduando), mediante Banca composta pelo orientador e outros dois professores. O orientador e o graduando propõem os nomes para a Banca ao Colegiado do Curso, ao qual compete a decisão final.</p> <p>A avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso será feita por uma Banca Examinadora, composta por três professores que atribuirá nota de 0 (zero) a 10 (dez) aos 03 (três) critérios básicos:</p> <p>a) apresentação do trabalho, que englobará a exposição das idéias contidas no trabalho escrito, adequação da linguagem à situação comunicacional;</p> <p>b) texto escrito e conteúdo, englobando referencial teórico, metodologia, normalização do trabalho científico e adequação da linguagem escrita;</p> <p>c) defesa do aluno que consiste nas respostas à Banca examinadora, com base em argumentos compatíveis com o trabalho escrito.</p> <p>A nota final corresponderá à média aritmética resultante da avaliação de cada membro da Banca Examinadora. O aluno que obtiver resultado final igual ou superior a 7,0 (sete inteiros) será considerado aprovado. Se não obtiver a nota suficiente para a sua aprovação, poderá reformular sua monografia ou elaborar outra, conforme o disposto no Artigo 5º da Resolução nº 22/86 – CONSEPE.</p>
Univ. 6	<p>O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras norteia-se pelos seguintes critérios como condições indispensáveis à sua operacionalização e avaliação:</p> <p>Caberá ao coordenador e/ou vice-coordenador do curso a orientação pedagógica do aluno.</p> <p>Fica instituída a figura do professor tutor, a quem cabe orientar o aluno, a partir do 6º semestre, quanto à pesquisa e à elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, regulamentado pelo Colegiado do Curso.</p> <p>O Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), regulamentado pelo Colegiado do Curso, será um trabalho acadêmico de defesa obrigatória por parte do aluno, conforme o parágrafo 4º do artigo 6º da Resolução nº 34/04 do CONSEPE.</p> <p>A flexibilização do currículo dar-se-á:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pela minimização do número de disciplinas que exigem pré-requisitos. 2. Através do aproveitamento de disciplinas cursadas. 3. Através da possibilidade, assegurada ao aluno, de cursar disciplinas optativas. 4. Pelo aproveitamento de créditos, como componente optativo, atribuídos em participação efetivamente comprovada em grupos de pesquisa, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, em trabalhos apresentados em eventos científicos e monitoria, até o máximo de 08 créditos, de acordo com a legislação vigente na Univ. 6. <p>As disciplinas da Formação Pedagógica e o Estágio Supervisionado serão oferecidas ao longo do curso através da observação e interlocução com a realidade profissional, em sala de aula, e com a iniciação e intervenção para o exercício profissional,</p>

	<p>conforme o parágrafo 2º do artigo 8º da Resolução nº 34/04 do CONSEPE.</p> <p>O aluno que, no período do Estágio, estiver exercendo atividade profissional na área da docência em Educação Básica, poderá aproveitar a carga horária dessa atividade como estágio, até em 200 horas, conforme o artigo 9º da Resolução nº 04/04 do CONSEPE, e em observância às normas regulamentadas no Colegiado de Curso.</p> <p>A avaliação interna do curso dar-se-á bienalmente em seminário preparado para este fim, com base em dados coletados através do acompanhamento contínuo, a ser regulamentado pelo Colegiado do Curso.</p>
Univ. 7	<p>9. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</p> <p>A avaliação de aprendizagem, regulamentada pela Resolução nº 04/94-CCEPE, é feita por componente curricular abrangendo, simultaneamente, os aspectos de frequência e de aproveitamento. Existem componentes curriculares cuja avaliação de aprendizagem só considera a frequência dos estudantes às aulas. A avaliação no estágio curricular obrigatório tem critérios diferenciados definidos de acordo com a Resolução nº 02/85-CCEPE.</p> <p>A frequência às atividades escolares é obrigatória, respeitados o turno e o horário previstos para a disciplina. Considera-se reprovado por falta, independentemente do aproveitamento escolar, o estudante que não tiver comprovado sua participação em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das aulas teóricas ou práticas computadas separadamente, ou ao mesmo percentual de avaliações parciais de aproveitamento escolar.</p> <p>A avaliação do aproveitamento escolar nas disciplinas/atividades curriculares é feita por meio de duas ou mais avaliações parciais e, eventualmente, um exame final. Se a média das avaliações parciais for:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior ou igual a 7,0: o estudante é aprovado por média, com média final igual a essa média; • Maior ou igual a 3,0 e menor que 7,0: o estudante necessita realizar o exame final. Neste caso, a média final é a média entre a nota obtida no exame final e a média das avaliações parciais. Se a média final for maior que ou igual a 5,0, o estudante é aprovado por nota, caso contrário, o estudante é reprovado por nota. • Menor que 3,0: o estudante não tem direito a realizar o exame final e é reprovado por média (ou por nota). A nota final do estudante é a média das avaliações parciais. <p>Conforme o Estatuto da Univ. 7, em seu art. 65, § 1º, é vedado o abono de faltas às aulas.</p> <p>A avaliação se constitui num processo muito importante e indissociável dos processos de ensino e aprendizagem. Ela tem um papel vital para um funcionamento satisfatório dos outros dois processos, retroalimentando-os com informações que subsidiam importantes tomadas de decisão para seu sucesso. Com um papel historicamente posto em segundo plano, contudo, a avaliação da aprendizagem só recentemente vem ganhando o lugar de destaque que merece. Diante da atual conjuntura, o Departamento de Letras se preocupa com a qualidade desse processo e o reputa como imprescindível para a realização plena de seu principal objetivo, que é a formação integral de seus alunos.</p> <p>A avaliação da aprendizagem na Univ. 7 é regida pela resolução 04/1994 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão), de 23 de dezembro de 1994. Essa resolução trata de diversos aspectos relativos ao processo de avaliação, tais como aprovação por média, aprovação, reprovação, reprovação por falta, frequência, número de exercícios escolares, formas de avaliação pertinentes, etc. e será norteadora desta prática no Curso de Letras.</p>
Univ. 8	11.2 Do processo de ensino-aprendizagem

	<p>A avaliação da aprendizagem do graduando seguirá as normas vigentes na Univ. 8, nos termos das Resoluções do CONSEPE, que estabelecem critérios de frequência e nota mínimas para a aprovação por disciplina.</p> <p>Contudo, a avaliação deve servir não só para medir desempenho acadêmico do aluno, mas também seu crescimento intelectual ao longo do curso. Todo esforço de sua parte deverá ser incentivado e premiado, considerando-se os objetivos de cada etapa do processo de formação, valorizando-se as qualidades desenvolvidas, apontando-se as insuficiências observadas. O sistema de avaliação não deve incidir sobre elementos a serem memorizados, mas na verificação das capacidades de refletir sobre fatos lingüísticos e visão crítica, oriunda das abordagens literárias, de questioná-los, de (re)construí-los, dos pontos de vista científico e metodológico.</p> <p>Espera-se que essas estratégias de avaliação propostas sirvam para produzir um diagnóstico da realidade, propiciando o desenvolvimento de ações que visem suprir lacunas e vencer limitações do processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência, aperfeiçoa-se o processo de aquisição e produção do conhecimento e também os procedimentos de aplicação desse conhecimento para discutir e solucionar problemas práticos do cotidiano.</p>
Univ. 9	Art. 17. As avaliações da aprendizagem dos discentes devem ocorrer em conformidade com as Normas do Sistema Acadêmico de Graduação Univ. 9 em vigor.

Apêndice 05: Pareceres CNE analisados na pesquisa

DOCUMENTO	EXCERTOS
PARECER CNE/CES 492/2001	<p>DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS</p> <p>Introdução</p> <p>Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.</p> <p>A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:</p> <ul style="list-style-type: none"> · facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; · criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; · dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; · promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; · propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. <p>Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como <i>todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso</i>. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – <i>aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador</i>, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.</p> <p>Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos</p>

interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar **profissionais** interculturalmente competentes, capazes de lidar, de **forma crítica**, com as linguagens, **especialmente a verbal**, nos contextos oral e escrito, e **conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro**.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter **domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais**. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua **formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente**. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. **O profissional deve**, ainda, ter capacidade de **reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos **conhecimentos linguísticos e literários**.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de **profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como** professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- **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 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 permitam a **transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino**.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da **multidisciplinaridade** dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido **com a ética, com a responsabilidade social e educacional**, e com **as consequências de sua atuação no mundo do trabalho**. Finalmente, deverá **ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional**.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos **profissionais** que o curso de Letras pode **formar**, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na **percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais**. Devem articular a **reflexão teórico-crítica** com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a **dar prioridade à abordagem intercultural**, que **concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade**.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de **formação profissional** em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de **aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão**, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos

	<p>sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas <u>deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica</u>, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.</p> <p>O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.</p> <p><i>5. Avaliação</i></p> <p>A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de <u>aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo</u>, devendo pautar-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> · pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao <u>perfil do profissional formado</u> pelo curso de Letras; · pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes; · pela orientação acadêmica individualizada; · pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna; · pela disposição permanente de participar de avaliação externa.
<p>Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006</p>	<p>INTERESSADO: Governo do Estado do Paraná/Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior</p> <p>UF: PR</p> <p>ASSUNTO: Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.</p> <p>[CABEÇALHO]</p> <p>I – RELATÓRIO</p> <p>Trata-se consulta formulada pelo Reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paulo Roberto Godoy, quanto à implementação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação diante da extinção dos currículos mínimos.</p> <p>Preliminarmente, expõe que a Universidade Estadual de Ponta Grossa passou a oferecer o curso de Farmácia sem habilitações, reconhecendo a unicidade do curso, conforme estabelece a Resolução CNE/CES nº 2, de 19/2/2002, a qual não contempla mais a existência de habilitação para essa área.</p> <p>Por outro lado, o Magnífico Reitor afirma que se não resta qualquer dúvida quanto ao desaparecimento de habilitações para o curso de Farmácia, o mesmo não ocorre quanto ao curso de Comunicação Social, cujas Diretrizes Curriculares fixadas pela Resolução</p>

CNE/CES nº 16/2002 preveem a existência de habilitações.

No entanto, direciona sua consulta para outros cursos que, no seu entendimento, persistem dúvidas quanto à possibilidade de oferecimento de habilitações, especificamente, nos cursos de Administração e de Letras, que, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, eram (são) oferecidos com habilitações.

Nesses casos, a consulta foi formulada nos termos abaixo transcritos:

No caso em particular do curso de graduação em Administração, a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, no § 3º do art. 2º, dispõe sobre Linhas de Formação Específica, que não se confundem com habilitações. (grifo nosso) Não obstante esse dispositivo da mencionada Resolução (art. 2º, 3º) deixar claro a diferença entre Linha de Formação Específica e habilitação, esta Universidade consulta o CNE se:

- apesar destas considerações, a UEPG não poderá continuar oferecendo o curso de graduação em Administração com habilitação em Comércio Exterior?

E ainda:

- pretendendo oferecer, futuramente, a habilitação em Administração Hospitalar, por exemplo, ampliando a oferta do mesmo curso, esta Universidade não estaria legalmente amparada para fazê-lo?

Constatamos não haver discrepância ou dissonância entre a oferta do curso de graduação em Administração com habilitação em Administração de Pessoal, ou em Administração da Produção, ou em Administração de Materiais que contrarie ou contraponha-se às novas concepções curriculares ditadas pelas Diretrizes Curriculares. Daí a razão da consulta.

Quanto ao curso de Letras, as dúvidas e os questionamentos são os mesmos levantados para o curso de Administração, isto é, se poderiam ser oferecidas habilitações em Língua e Literatura Inglesa ou em Língua e Literatura Espanhola.

· Mérito

Quanto ao mérito cabe ressaltar que a **concepção curricular** que presidiu as diretrizes curriculares baseia-se em alguns **princípios** que representam uma inflexão na concepção curricular anterior. Seria importante recuperar alguns desses princípios que perpassam as novas diretrizes: a tendência a **valorizar a formação geral e ampla em função dos diferentes perfis acadêmicos e profissionais; de melhor responder e se adaptar a dinâmica dos espaços de trabalho;** a concepção de “currículo pleno” não mais subsiste porque inexistiu seu par o “currículo mínimo”; e, finalmente, a autonomia das instituições em definir a sua vocação e seu projeto pedagógico buscando sua identidade em seu contexto socioeconômico, nacional e regional.

Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração e Letras essa concepção curricular se faz presente.

A Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em seu art. 2º estabelece que:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Além da **importância atribuída ao projeto pedagógico da instituição** para a configuração do perfil do curso, o art. 5º indica que os cursos de graduação em Administração “deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com **a realidade nacional e internacional**, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras”.

E nos cinco incisos do referido artigo, estão indicados os diferentes tipos de conteúdo que deverão estar presentes na formação do bacharel em Administração: I – Conteúdos de Formação Básica; II – Conteúdos de Formação Profissional; III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; IV – Conteúdos de Formação Complementar.

Os artigos 7º e 8º da Resolução citada referem-se à obrigatoriedade do Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular obrigatório e à importância das “Atividades Complementares” para a formação do Bacharel em Administração, que incluem “a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente **nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade**”. Estas atividades, porém, “constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado”.

Finalmente, destaque-se o teor do § 3º do art. 2º, referente às “Linhas de Formação Específicas” que explicita não constituírem estas “uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.” (grifo nosso)

Em Despacho SESu, datado de 16 de maio de 2006, o Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior esclarece, no item 2, que o novo projeto pedagógico único pode contemplar o conteúdo curricular que vinha sendo oferecido nas extintas habilitações, em Linhas de Formação Específicas. As Linhas de Formação, quando existirem, não poderão ser extensão do nome do curso, cuja denominação passará a ser, exclusivamente, Bacharelado em Administração.

Com relação às Diretrizes Curriculares de Letras poder-se-ia adotar argumentação análoga, uma vez que na Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, não foi contemplada qualquer possibilidade de constituição de “habilitações”, tendo em vista que seu art. 2º refere-se tão-somente a “perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura” e às “competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação”. Em consequência, não há guarida para as hipóteses

	<p>avertadas na consulta.</p> <p>II – VOTO DO RELATOR</p> <p>Diante o exposto e apoiado nas respectivas Resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE, considero que não cabe e não se aplica às Diretrizes Curriculares de Administração e de Letras a utilização do conceito de “habilitação” na nova configuração dos referidos cursos.</p> <p>Brasília (DF), 20 de setembro de 2006. Conselheiro Hélió Henrique Casses Trindade – Relator</p> <p>III – DECISÃO DA CÂMARA</p> <p>A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 20 de setembro de 2006. Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Vice-Presidente</p>
<p><i>Resolução CNE/CP nº 1/2002</i></p>	<p>CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 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.</p> <p>O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:</p> <p><u>Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de 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</u></p>

modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - **o ensino visando à aprendizagem do aluno;**

II - o acolhimento e o trato da **diversidade;**

III - o exercício de atividades de **enriquecimento cultural;**

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de **hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.**

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à **atuação profissional;**

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das **competências objetivadas na educação básica**;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple **diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor**;

III - **a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica** deve orientar-se por ir além daquilo **que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade**;

IV - os conteúdos **a serem ensinados na escolaridade básica** devem ser tratados de **modo articulado** com suas didáticas específicas;

V - 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**.

Parágrafo único. **A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.** *(Nota do pesquisador: compreensão do processo de aprendizagem).*

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

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**.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da **atuação profissional** e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da **educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação**.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às **diferentes etapas da educação básica**, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o **desenvolvimento humano e a própria docência**, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, **a serviço do desenvolvimento** de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em **processo autônomo**, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão **em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados**;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos⁴⁹, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em **objeto de ensino dos futuros professores**.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de **conhecimento profissional**;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do **desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional**;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

⁴⁹ Nota do pesquisador: Observa-se a importância dada às diretrizes expostas no documento, na prática de avaliação dos cursos, um indicativo do poder de coerção do discurso presente nesta resolução e nos demais documentos que compõem as diretrizes para os cursos de Letras no sentido da definição dos cursos nas IES.

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. 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.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas **disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.**

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, **a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.**

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em **situações contextualizadas**, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da **prática profissional na formação do professor**, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que

	<p>fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da <u>autonomia intelectual e profissional</u>.</p> <p>§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de <u>formação continuada</u>, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.</p> <p>Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento <u>deverão se adaptar a esta Resolução</u>, no prazo de dois anos.</p> <p><u>§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.</u></p> <p><u>§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação⁵⁰.</u></p> <p>Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.</p> <p>Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.</p> <p>Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.</p> <p>Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>
Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 05 de maio de	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERESSADO: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul UF: MS

⁵⁰ Idem anterior.

2009	<p>ASSUNTO: Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.</p> <p>[CABEÇALHO]</p> <p>I – RELATÓRIO</p> <p>O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul enviou ao Conselho Nacional de Educação a seguinte consulta:</p> <p>a) Os professores com licenciatura em Letras – habilitação Português/Inglês, que pretendem obter 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?</p> <p>b) Como se estruturaria esse curso de complementação?</p> <p>c) É possível o apostilamento dessa segunda língua no curso de Letras – habilitação Português/Inglês?</p> <p>Mérito</p> <p>Deve-se considerar, inicialmente, que, de acordo com o que está previsto no Parecer CNE/CES nº 68/2008, não pode haver complementação de estudos para licenciados. Apenas os bacharéis, segundo o que determina a Resolução CNE/CP nº 2/97, podem complementar os seus estudos.</p> <p>Transcrevo, abaixo, trecho do referido parecer, de autoria da Conselheira Anaci Bispo Paim:</p> <p><i>Cumprir destacar que a matéria “Complementação Pedagógica”, termo que consta no assunto, está regulamentada na Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, que estabelece, no art. 1º, parágrafo único, a situação especial de oferta e, no art. 4º, a carga horária mínima estabelecida para os programas especiais de formação pedagógica de docentes.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Assim, é importante reforçar que os programas especiais de complementação pedagógica amparados na Resolução CNE/CP nº 2/97 se destinam a profissionais com diploma de bacharelado ou denominação específica que tenham sólida formação teórica e <u>podem ser oferecidos em regiões onde existe reconhecida carência de professores.</u></i></p> <p><i>Os cursos de formação de professores que matriculam alunos por transferência e/ou diplomados não podem ser caracterizados como programas de complementação pedagógica. Devem cumprir o disposto nas Resoluções 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, e CNE/CP nº 2/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de</i></p>
------	---

professores da Educação Básica em nível superior.

No entanto, no presente processo, a consulta refere-se, especificamente, ao curso de licenciatura em Letras e, neste caso, é importante lembrar que a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabeleceu a carga horária mínima para os cursos de licenciatura em 2.800 horas.

O Parecer CNE/CES nº 83/2007, de autoria dos Conselheiros Luiz Bevilacqua e Paulo Barone, homologado por Despacho do Sr. Ministro da Educação publicado no DOU de 24/9/2007, estabelece que não é possível estruturar um curso de Letras, com duas habilitações, em 2.800 horas, visto que “*a carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em uma única habilitação*”.

No entanto, o referido parecer também esclarece que as IES podem oferecer outras habilitações no curso de Letras para quem já possui uma habilitação, mas, como afirma o voto dos relatores, “*a carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho*”.

A estruturação dessa nova habilitação deverá respeitar o que está previsto no Parecer

CNE/CES nº 492/2001, retificado pelo Parecer CNE/CES nº 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.

Para a fixação da carga horária mínima para essa nova habilitação, é preciso considerar, inicialmente, que ela será oferecida a alunos que possuem uma licenciatura em Letras e que já se defrontaram com **as grandes questões envolvidas no estudo das linguagens**.

Já foi objeto de estudo “*a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico*” e também buscaram estabelecer uma “*visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias*”, como está previsto nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras.

Ademais, deve ser considerado que aqueles que buscam nova habilitação no curso de Letras, na sua licenciatura de origem, **já estudaram os aspectos educacionais envolvidos, seja na compreensão da complexidade da educação básica, seja no domínio dos métodos e técnicas pedagógicas**.

Além disso, é perfeitamente plausível supor que professores portadores de licenciatura que já tenham experiência em sala de aula busquem uma nova habilitação na área de Letras.

O objetivo principal desta segunda habilitação, como percurso formativo, é **contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades inerentes ao domínio do uso de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos**. Portanto, os conteúdos curriculares básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários.

Considerando, então, as condições acima explicitadas e, também, o disposto nos artigos 61 e 65 da Lei nº 9.394/1996, especialmente no que se refere ao aproveitamento de estudos, e, ainda, à semelhança do que está previsto no Parecer CNE/CP nº 8/2008 e na Resolução CNE/CP nº 1/2009, a carga horária para uma nova habilitação, para aqueles que já possuem licenciatura em Letras, deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, das quais, no mínimo, 300 (trezentas) horas deverão ser dedicadas ao estágio supervisionado.

Ressalte-se que essa nova habilitação poderá ser apostilada no diploma do curso de

	<p>Letras. Registre-se que a Comissão Bicameral de Formação de Professores para a Educação Básica aprovou por unanimidade o presente Parecer.</p> <p>II – VOTO DO RELATOR</p> <p>Nos termos deste parecer, submeto ao Conselho Pleno o anexo Projeto de Resolução, que estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.</p> <p>Brasília (DF), 5 de maio de 2009. Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Relator</p> <p>III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto do Relator. Plenário, em 5 de maio de 2009. Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente</p>
<p>Resolução , nº 02 - CNE/CES, 02/07/2015.</p>	<p style="text-align: center;">MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO</p> <p style="text-align: center;">RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015</p> <p style="text-align: center;"><i>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.</i></p> <p style="text-align: center;">O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de</p>

11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a **formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira**, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, **superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional** por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a **liberdade de aprender**, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; o **respeito à liberdade e o apreço à tolerância**; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um **padrão de qualidade**; a valorização da experiência extraescolar; a **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, **constituem princípios vitais** para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os **princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada**, tais como: a) **sólida formação teórica e interdisciplinar**; b) **unidade teoria-prática**; c) **trabalho coletivo e interdisciplinar**; d) **compromisso social e valorização do profissional da educação**; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a **docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, **na socialização e construção de conhecimentos**, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à **produção e à socialização de**

significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e **à orientação para o trabalho**;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, **os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola**, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado, Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica**, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do

magistério da educação básica **na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação**, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes**.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º **Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos** e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º **A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas** – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º **Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade**

civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica **constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional**, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São **princípios da Formação de Profissionais** do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica **como compromisso público de Estado**, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) **como compromisso com projeto social**, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e **que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais**, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - **a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente**, fundada no **domínio dos conhecimentos científicos e didáticos**, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais

	<p>do magistério;</p> <p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p><u>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</u></p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu <u>acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.</u></p> <p>§ 6º <u>O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica,</u> envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:</p> <p>I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;</p> <p><u>II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino,</u> espaço privilegiado da práxis docente;</p> <p>III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;</p> <p>IV - as atividades de socialização e a avaliação de <u>seus impactos nesses contextos;</u></p> <p>V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);</p> <p>VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</p> <p>§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:</p> <p>I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;</p> <p>II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada</p>
--	---

comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela **concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como **expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de **que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão**, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos **conhecimentos e vivência da realidade social e cultural**, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior **para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**;

II - à **construção do conhecimento**, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e **aprimoramento** do profissional do magistério e ao **aperfeiçoamento** da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o **desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo**, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições **para o exercício do pensamento crítico**, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente **em consonância com as mudanças educacionais e sociais**, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a **reflexão crítica** sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o **desenvolvimento da criticidade e da criatividade**;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, **pertinência e relevância social**, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e

de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso **com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na **promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;**

IV - **dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico- metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;**

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - **estudar e compreender criticamente** as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

	<p>I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.</p> <p>§ 1º A instituição formadora <u>definirá no seu projeto institucional</u> as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.</p> <p>§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.</p> <p>Art. 10. A <u>formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação</u> e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.</p> <p>Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:</p> <p>I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.</p> <p>Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:</p> <p>I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura; III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados; V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias; VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;</p>
--	---

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a **autonomia pedagógica das instituições**, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os **conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares**, os fundamentos da educação, **para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade**;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico- sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos

específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
 - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
 - d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:
- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
 - b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
 - d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como **a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica**, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho

acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo

12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.**

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, 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.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no

<p>mínimo, 1.000 (mil) horas;</p> <p>II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;</p> <p>III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;</p> <p>IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;</p> <p>§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.</p> <p>§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.</p> <p>§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.</p> <p>§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.</p> <p>§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.</p> <p>Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.</p> <p>§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no</p>

mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto

pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

	<p>III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p> <p>Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:</p> <p>I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;</p> <p>III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação <i>lato sensu</i>, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;</p> <p>IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;</p> <p>VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;</p> <p>VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em</p>
--	--

consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

Apêndice 06 – Levantamento dos Cursos Letras Espanhol (com licenciatura única) nas Universidades Federais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Instituição	Nome do Curso	Grau	Modalidade	Situação	Desde	ENADE
1. UFAC	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1993	3
2. UFAL OK	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1952	4
3. UFAM	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2002	3
4. UFC	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2010	Em avaliação
5. UNB	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1995	4
6. UFG	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2005	4
7. UFMA Ok 2ª hab	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1953	4
8. UFU	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2009	Em avaliação
9. UFMG I	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1943	5
10. UFMG II	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2008	Em avaliação
11. UFJF	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2006	4
12. UFTM	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2006	5
13. UFMT (ENCONTREI HAB. DUPLA)	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2010	Em avaliação
14. UFPA – Belém	LETRAS –	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2006	4

OK	ESPAÑHOL					
15. UFPA – Abaetetuba	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2013	Em avaliação
16. UFPA – Castanhal	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2013	Em avaliação
17. UFPB – Campina Grande	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2007	4
18. UFPB – Monteiro	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2006	3
19. UFPE ok	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1950	5
20. UFRPE Mandei e-mail	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2009	Em avaliação
21. UFPR	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2003	5
22. UFF (Niterói)	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1947	3
23. UFRJ (Nova Iguaçu) aparece simple mas é dupla	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2009	Em avaliação
24. UNIR	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1996	Não disponível no Portal ⁵¹
25. UFSM OK	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2004	5
26. UFPEL No site da universidade	LETRAS – ESPAÑHOL	Licenciatura	Presencial	Em extinção	2004	4

⁵¹ Os dados do portal do MEC são confusos. Há dois cursos registrados com número diferentes, ambos no mesmo campus, mas um constando “em extinção”.

só aparece a dupla, apesar de ter link, as informações são apenas da dupla.						
27. UFSC Enviei e-mail	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1998	2
28. UFS	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	2000	3
29. UFSCAR aparece simples mas no site só tem dupla	LETRAS – ESPANHOL	Licenciatura	Presencial	Em atividade	1996	4