Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

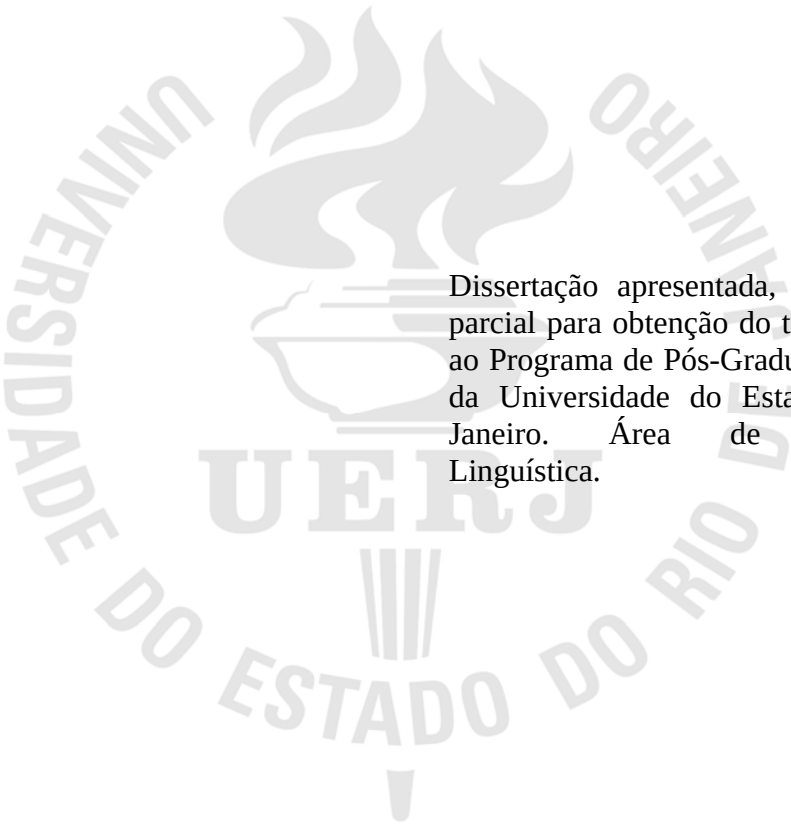
Alice Moraes Rego de Souza

Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação

Rio de Janeiro
2013

Alice Moraes Rego de Souza

Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S729 Souza, Alice Moraes Rego de.
Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação / Alice Moraes Rego de Souza. – 2013.
169 f.

Orientadora: Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Currículo – Mudança - Teses. 3. Licenciatura – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lúcia de Albuquerque . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085: 372

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

_____ _____

Assinatura Data

Alice Moraes Rego de Souza

Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 26 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Del Carmen Daher

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Faculdade de Educação - UFF

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pela atenção, pelo suporte e pelo amor incondicional que me dedica desde o primeiro momento de vida.

AGRADECIMENTOS

À minha adorável mãe Angela, que tem paciência de sobra, que sempre tem um sorriso no rosto para me dar conforto nas situações difíceis. Graças a esse suporte, que não se cansa de fazer presente, pude apostar em um sonho e, hoje, conquistá-lo.

Ao meu querido pai Norkarson, de jeito rígido, voz grossa e coração grande, que sempre me valorizou, apoiou, diante de todas as circunstâncias.

Ao meu irmão William, que com seu jeito despreocupado, irônico e também cômico, torna meus dias mais engraçados, divertidos, mesmo durante minhas incansáveis jornadas de estudos.

Ao meu noivo Marcello que, muito além disso, é grande amigo e companheiro. Seria impossível chegar até aqui sem seu carinho, sua total compreensão nos momentos em que estive ausente, sem sua constante predisposição para ajudar, trazendo um lanchinho para fechar a noite, me ajudando com a revisão dos meus textos, entre tantos outros modos que sempre encontrou para me apoiar.

A todos os meus grandes amigos de vida que moram no meu coração e que não só estão presentes nos momentos das maiores diversões, mas também para dizer “vai dar tudo certo” nos momentos difíceis. E, especialmente, agradeço às amigas Andressa, Amanda e Carol, pela parceria de longa data, pelas brincadeiras de criança, pelas conversas intermináveis nas madrugadas, por fazerem com que eu me sinta bem em qualquer lugar.

Aos companheiros de mestrado, Roberta e Rodrigo, que compartilharam das mesmas angústias, do excesso de ansiedade, dos lanches calóricos nos intervalos das aulas para aliviar a tensão.

Aos companheiros de trabalho da E.M. Levi Carneiro, que me incentivam a acreditar e a lutar pela profissão docente, independente da dura realidade que temos enfrentado.

Aos professores Antônio Andrade, Mercedes Sebold, Leticia Rebollo, Luciana Freitas, Del Carmen Daher, Dayala Vargens, Bruno Deusdará e Décio Rocha, sem os quais essa pesquisa não teria sido possível.

À professora Vera Sant’Anna, uma grande inspiração que me orienta desde os tempos da graduação e que me faz acreditar no valor do trabalho docente comprometido e inovador.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso.

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

SOUZA, Alice Moraes Rego de. *Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol*: discursividades em disputa por sentidos de formação. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Desde 2001, intensificaram-se, no Brasil, as discussões sobre a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 institui novas diretrizes para os cursos de licenciatura em nível superior, rompendo com o conceito de currículos mínimos, assim como propõe a LDB de 1996. No cerne da proposta de reforma das licenciaturas, está o aumento da carga horária destinada à formação profissional do docente, fundamentado na reflexão sobre a prática não apenas restrita ao momento do estágio supervisionado, mas também como "componente curricular". As instituições de ensino superior (IES), por sua parte, precisam cumprir as exigências da lei, reformulando seus currículos e definindo seus posicionamentos diante da necessidade de repensar seus estágios e incluir as mencionadas práticas como componente curricular (PCC). Eis o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, buscando discutir, a partir de escolhas curriculares, os diálogos e as produções de sentido sobre formação de professores de espanhol para atuar na educação básica, no contexto específico das universidades públicas do Rio de Janeiro que passaram pelo processo de reforma dos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol (UERJ, UFF e UFRJ). A perspectiva teórica adotada é a análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008) e também as contribuições dos estudos da enunciação (BENVENISTE, 1989, 1995), a partir dos quais se permite uma reflexão do *corpus* de análise como enunciados sobre formação de professor sustentados por sujeitos institucionais em contextos específicos e que se materializam a partir de gêneros de discurso (BAKTHIN, 2000). Consideram-se, também, as contribuições de Foucault (2003, 2009, 2012) quanto à compreensão de que a formação docente em cada IES se dá em meio a relações de poder que participam da produção de verdades sobre o que é a própria atividade de formar professor. Os estudos da ergologia (SCHWARTZ, 2002; TRINQUET, 2010) também participam da fundamentação da pesquisa, destacando a distância existente entre a prescrição e a atividade de trabalho, o que contribui para a compreensão de que há documentos que prescrevem o trabalho de formação, mas não o impossibilitam de se modificar de acordo com a situação. As análises se realizam em duas etapas: primeiro, a observação das modificações em fluxogramas acadêmicos que, por meio de marcas verbais e não verbais, citam e se apropriam das propostas de lei; segundo, a observação de ementas de PCC e estágio, considerando suas referências aos campos da teoria e da prática, a partir do emprego de nominalizações (OLÍMPIO, 2006; PACHI FILHO, 2008). Em síntese, o resultado das análises mostra que houve diferentes estabilizações no que se refere às PCCs e aos estágios, contudo, em geral, notou-se que as unidades básicas de formação (Instituto/Faculdade de Letras) ainda são sustentadas por discursividades que valorizam a formação para o beletrismo, apresentando certa resistência à incorporação e à reformulação sustentada por discursividades que valorizam a profissionalização docente.

Palavras-chave: Reforma das Licenciaturas. Currículo. Formação de Professor. Análise do Discurso. Fluxograma Acadêmico.

ABSTRACT

The discussions about teacher education have intensified in Brazil since 2001. The CNE/CP Resolution no. 1 of 2002 establishes new guidelines for licentiate courses in Higher Education, breaking with the idea of minimum curriculum, as proposes the LDB – law that rules National Educational System –, of 1996. At the core of the proposal for teacher education reform there is the increasing of workload for teacher professional education, based on the reflection about the practice not only restricted to the moment of supervised stage, but also as "curricular component". Higher Education Institutions (HEI), on the other hand, must comply with the requirements of the law, by revising their curriculums and defining their positions before the need to rethink their stages and include the mentioned practices as curricular component (PCC). This is the context in which this research develops, attempting to discuss from curriculum choices, the dialogues and sense production on Spanish teacher education to work in basic schooling, in the specific context of public universities in Rio de Janeiro which passed through reform process of the courses in Licentiate in Letters Degree Portuguese-Spanish (UERJ , UFF and UFRJ). The theoretical perspective adopted is discourse analysis (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008) and also the contributions of enunciation theory (BENVENISTE, 1989 , 1995), which allow a reflection from the *corpus* of analysis as utterance on teacher education supported by institutional subjects in specific contexts and that materialize from genre of discourse (BAKHTIN, 2000). The contributions of Foucault (2003, 2009, 2012) are also considered for the understanding that teacher education in each HEI performs from relations of power that participate in forms of knowledge about what is the activity of educate teachers itself. Ergological perspective (SCHWARTZ, 2002; TRINQUET, 2010) also participate in theoretical basis, highlighting the gap between prescription and work activity, which contributes to the understanding that there are documents that prescribe the job training, but do not make it impossible to change according to the situation. The analyzes are accomplished in two steps: first, the observation of changes in academic flowcharts that through verbal and non-verbal marks, cite and appropriate from draft laws; second, the observation of PCC and stage curriculum maps of disciplines, considering their references to theory and practice field, from the use of nominalizations (OLIMPIO, 2006; PACHI FILHO, 2008). In summary, the analysis result shows that there were different stabilizations in relation to PCCs and stages, however, in general, it was noted that the basic units of education (Institute/College of Letters) are still supported by discursivities that valorize education for “beletrismo”, showing some resistance to the incorporation and sustained reformulation by discursivities that imply value to teacher professionalization.

Keywords: Teacher Education Reform. Curriculum. Teacher Education. Discourse Analysis. Academic Flowchart.

RESUMEN

Desde 2001, se intensificaron, en Brasil, las discusiones sobre la formación de profesores. La Resolución CNE/CP nº1 de 2002 instituye nuevas directrices para los cursos de "licenciatura" en nivel superior, alejándose del concepto de currículos mínimos, como se pasa a proponer en la LDB – ley de directrices y bases de la educación nacional – de 1996. En el centro de la propuesta de reformulación curricular, está el aumento de la carga horaria direccionada a formación profesional del docente, fundamentado en la reflexión sobre la práctica también como "componente curricular", además de las prácticas curriculares supervisadas. Las instituciones de educación superior (IES), por su parte, necesitan cumplir las exigencias legales, reformulando sus currículos, definiendo posicionamientos respecto de las prácticas curriculares supervisadas e incluyendo las prácticas como componente curricular (PCC). En este contexto se desarrolla la presente investigación, buscando discutir diálogos y producciones de sentido sobre formación de profesores de español para actuar en la escuela básica, a partir de opciones curriculares realizadas específicamente en las universidades públicas de Rio de Janeiro que vivieron el proceso de reforma de las "licenciaturas" en Letras Portugués-Español (UERJ, UFF e UFRJ). La perspectiva teórica adoptada es el análisis del discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008) y también las contribuciones de los estudios de la enunciación (BENVENISTE, 1989, 1995), a partir de que se permite una reflexión del *corpus* de análisis como enunciados sobre formación de profesor, asumidos por sujetos institucionales, en contextos específicos y que se materializan a partir de géneros de discurso (BAKHTIN, 2000). Además, se consideran las contribuciones de Foucault (2003, 2009, 2012) respecto a la comprensión de que la formación docente en cada IES se forma en medio a relaciones de poder que participan de la producción de verdades sobre qué es formar profesor. Los estudios de la ergología (SCHWARTZ, 2002; TRINQUET, 2010) también participan de la fundamentación de la investigación, destacando la distancia existente entre la prescripción y la actividad de trabajo, lo que contribuye para la comprensión de que hay documentos que prescriben el trabajo de formación, pero no lo impiden de modificarse, de acuerdo con la situación. Los análisis se realizan en dos etapas: primero, la observación de las modificaciones en flujogramas académicos que, por medio de marcas verbales y no verbales, citan las propuestas de la ley; segundo, la observación de guías docentes de asignaturas de PCC y de prácticas curriculares supervisadas, considerando sus referencias a los campos de la teoría y de la práctica, partiendo del empleo de nominalizaciones (OLIMPIO, 2006; PACHI FILHO, 2008). En síntesis, el resultado de los análisis muestra que hubo diferentes estabilizaciones en cuanto a las PCCs y a las prácticas curriculares supervisadas, sin embargo, en general, se percibió que las unidades básicas de formación (Instituto/Facultad de Letras) todavía promueven discursividades que valoran la formación para el "beletrismo", presentando resistencia a discursividades que valoran la profesionalización docente.

Palabras clave: Reforma de las "Licenciaturas". Currículo. Formación de Profesor. Análisis del Discurso. Flujograma Académico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Indicação de departamentos no fluxograma da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 44

Figura 2 – Estrutura das indicações de pré-requisitos no fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 45

Figura 3 – Padrão de composição de fluxograma de processos 50

Figura 4 – Exemplo de fluxograma de processos 51

Figura 5 – Deslocamento do contexto de circulação de um fluxograma 55

Figura 6 – Estrutura dos quadros componentes dos fluxogramas da UERJ, UFF e UFRJ 75

Figura 7 – Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UERJ – 2010 76

Figura 8 – Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFF – 2011 77

Figura 9 – Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFRJ – 2010 78

Quadro 1 – Divisão departamental das unidades responsáveis pela Licenciatura em Letras na UERJ, UFF e UFRJ 89

Figura 10 – Estrutura de pré-requisitos entre disciplinas específicas de formação docente em língua espanhola na UFF 99

Quadro 2 – Redistribuição de carga horária por departamentos da UERJ 105

Quadro 3 – Redistribuição de carga horária por departamentos da UFF 108

Quadro 4 – Redistribuição de carga horária por departamentos da UFRJ 110

Quadro 5 – Divisão departamental da carga horária de PCC no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 116

Quadro 6 – Divisão departamental da carga horária de estágio curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 117

Quadro 7 – Eixos das ementas de PCC que fundamentam a formação docente

em língua espanhola na UERJ 124

Quadro 8 – Eixos das ementas de estágio que fundamentam a formação docente em língua espanhola na UERJ 124

Quadro 9 – Divisão departamental da carga horária de PCC no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF 126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EDA	Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da UFRJ
GCL	Departamento de Ciências da Linguagem do Instituto de Letras da UFF
DCSE	Departamento de Ciências Sociais e da Educação da Faculdade de Educação da UERJ
EDD	Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ
DEAE	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação da UERJ
LING	Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UERJ
DESF	Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana da Faculdade de Educação da UERJ
DPAG	Departamento de Estudos de Políticas, Avaliação e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UERJ
EDF	Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ
SFP	Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Faculdade de Educação da UFF
GLC	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFF

GLE	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Instituto de Letras da UFF
LNEO	Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ
LIPO	Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia do Instituto de Letras da UERJ
CULT	Departamento de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura do Instituto de Letras da UERJ
DEP	Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da UERJ
SSE	Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFF
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EDU	Faculdade de Educação da UERJ
IES	Instituição de Ensino Superior
CAp	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
ILE	Instituto de Letras da UERJ
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como componente curricular
PPP	Projeto Político-pedagógico

SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	**REFORMA DAS LICENCIATURAS, CONTEXTO E SENTIDOS**	23
1.1	**Histórico legal – caminhos que conduzem à reformulação**	23
1.2	**Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professor**	30
1.3	**Em busca de uma definição**	33
2	**CURRÍCULO E REFORMA SOB O OLHAR DISCURSIVO**	42
2.1	**Formação acadêmica, enunciado e discurso**	42
2.2	**O fluxograma como gênero de discurso**	49
2.3	**Formação de professor, poderes, saberes e subjetivação**	57
2.4	**Relações entre reforma curricular e trabalho docente**	61
3	**METODOLOGIA**	65
3.1	**Constituição do *corpus* de pesquisa**	65
3.2	**Descrição e definição das etapas e dos critérios de análise**	72
4	**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESPANHOLA EM FLUXOGRAMAS E EMENTAS**	74
4.1	**O que dizem os fluxogramas?**	74
4.1.1	Categoria 1 – organização e formatação dos quadros	83
4.1.2	Categoria 2 – indicações de departamentos	87
4.1.3	Categoria 3 – distribuição espacial das etapas de formação	91
4.1.4	Formação docente segundo as marcas dos fluxogramas	104
4.2	**O que dizem as ementas?**	112
4.2.1	Ementas: um modo de enunciar sobre a formação docente	114
4.2.2	Ementas da UERJ	116

4.2.3 Ementas da UFF 125

4.2.4 Ementas da UFRJ 130

4.3 **Diálogos entre fluxogramas e ementas** 133

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 139

REFERÊNCIAS 145

ANEXO A – Fluxograma UERJ anterior à reforma das licenciaturas 150

ANEXO B – Fluxograma UERJ posterior à reforma das licenciaturas 152

ANEXO C – Fluxograma UFF anterior à reforma das licenciaturas 154

ANEXO D – Fluxograma UFF posterior à reforma das licenciaturas 155

ANEXO E – Fluxograma UFRJ anterior à reforma das licenciaturas 156

ANEXO F – Fluxograma UFRJ posterior à reforma das licenciaturas 157

ANEXO G – Composição da carga horária de PCC da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 158

ANEXO H – Estágios por tipo, unidade / departamento e carga horária da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 159

ANEXO I – Disciplinas eletivas restritas práticas da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 160

ANEXO J – Disciplinas eletivas de estágio da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ 161

ANEXO K – Composição da carga horária de PCC da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF 162

ANEXO L – Composição da carga horária de estágio – licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF 162

ANEXO M – Composição da carga horária de PCC – licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRJ 163

ANEXO N – Ementas de PCC e estágio supervisionado da UERJ 164

ANEXO O – Ementas de PCC e estágio supervisionado da UFF 167

ANEXO P – Ementas de PCC e estágio supervisionado da UFRJ 169

INTRODUÇÃO

Desde 2001, os cursos de licenciatura vivem um contexto de reforma curricular. Motivada por políticas de educação que demandam a formação de um docente qualificado adequadamente para o exercício profissional, a reforma das licenciaturas, embora já implementada, ou em fase de implantação, mostra-se como um grande desafio às universidades e a seus institutos e faculdades, sendo, portanto, um assunto a ser discutido nas comunidades acadêmicas.

Documentos oficiais, como o Parecer CNE / CP nº 9 de 2001[1], sintetizam a conjuntura na qual se constitui a demanda pela reforma dos cursos de formação de professores. Em síntese, afirma-se que o Brasil vive um momento de redemocratização marcado também por expectativas de mudança nos rumos da educação, em busca de melhoria de qualidade e possibilidade de acesso. Nesse sentido, o espaço da educação se relaciona com fatores como

> o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação [que estão] impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. (BRASIL. Parecer nº9 de 2001. p. 3-4)

A afirmação apresentada anteriormente mostra a relação que se estabelece entre a educação e a necessidade de formação de profissionais para o desenvolvimento da economia nacional. Esse seria um dos pontos que atravessam, de alguma maneira, os conceitos de currículo, de formação de cidadãos e também de formação de professores, em termos de políticas públicas e, especialmente, de políticas curriculares (sobre as quais discutimos ao longo deste trabalho, ao refletirmos sobre reforma curricular).

A breve apresentação que acabo de expor é o "abre-alas" para uma narrativa que gostaria de realizar como introdução da presente pesquisa. Opto por esse caminho inicial, pois como professora atuante na educação básica brasileira, ainda me indago sobre nosso papel na formação acadêmica de crianças e jovens, sobre a relevância do tipo de currículo que desenvolvemos no cotidiano escolar, sobre o papel da educação, em geral, nos moldes que se tem realizado no Brasil. Pensar a educação básica como meio de formação de profissionais para atender questões de mercado é uma possibilidade dentre tantos outros modos de enunciar sobre educação. Sendo assim, cabe-nos problematizar e refletir sobre os discursos que fazem circular certas concepções de educação, reconhecendo que se trata não de uma verdade, mas,

[1] Apresenta proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

como dito, de uma possibilidade. Nesse sentido, é possível perceber que as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam professores também participam da produção de sentidos sobre educação, o que se materializa, por exemplo, por meio de suas formulações curriculares. É no seio de uma IES que professores em formação devem encontrar espaços para também pensar sobre a educação, de modo a também buscar um norte para sua futura atuação.

Faço esta introdução partindo de minha trajetória acadêmica, pois foi o que me motivou a desenvolver este trabalho. Comecei a cursar a graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2006, primeiro ano em que se ofereceu o curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol já com a nova estrutura curricular (posterior à publicação das Resoluções CNE/CP nº 01[2] e 02[3] de 2002). A universidade, suas faculdades e seus institutos vivenciavam um período de reestruturação e instabilidade, visto que a reforma abalou processos institucionais indissociáveis do dia a dia de um estudante e de um profissional da educação. Desde a disponibilização de novas ementas, de novos fluxogramas de cursos, de professores para novas disciplinas até a redistribuição de carga horária, reorganização dos processos de secretaria, entre outras ações. A necessidade de respeitar os prazos legais e as normas burocráticas internas e externas parece ter sido um fator com forte influência no trabalho realizado, uma vez que muitas das dúvidas que os alunos tinham, tampouco estavam esclarecidas para os servidores da universidade, mesmo com o novo currículo oficialmente em vigor.

A sensação que tive como aluna é de que a mudança era grande e que estava apenas começando, pois ainda havia muito por fazer. Em conversas informais com colegas de graduação cuja formação partia ainda do currículo antigo, foi possível perceber que a quantidade de estágios havia aumentado significativamente. Além disso, a carga horária da licenciatura, em geral, não somente havia sido ampliada, mas redistribuída ao longo do curso, iniciando-se desde os primeiros períodos.

Todo esse clima de mudança despertou meu interesse em participar de pesquisa que se dedicasse a pensar um pouco sobre essa reforma, seus sentidos e implicações para a universidade e para a educação básica. Assim, como bolsista de iniciação científica, pude fazer uma análise discursiva do projeto pedagógico do Instituto de Letras (ILE) da UERJ

[2] "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". (BRASIL. Resolução CNE/CP nº1 de 2002).

[3] "Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior". (BRASIL. Resolução CNE/CP nº2 de 2002).

(pós-reforma), observando as intertextualidades que participavam de uma proposta de formação profissional em Letras, no âmbito das discussões sobre teoria e prática.

A pesquisa se desenvolveu por meio de uma análise de marcas linguísticas, as quais evidenciam vozes que sustentam obrigações relacionadas à formação de um licenciado em Letras e os sentidos para exercício profissional subjacentes ao documento. A partir dessa primeira pesquisa viu-se que o projeto pedagógico do ILE/UERJ apresenta um novo perfil de formando, por meio de uma proposta de formação preocupada com a pesquisa e extensão.

Unindo os resultados da pesquisa com minha experiência como aluna de um curso com o novo currículo de formação de professores, especificamente curso de Letras Português-Espanhol da UERJ, percebi que, nesse contexto específico, concedia-se maior espaço, mesmo que aos poucos, para a reflexão de aspectos sobre a atividade docente, no âmbito da formação acadêmica. Entretanto, pouco tempo após me graduar, quando me deparei com uma sala de aula "somente minha", percebi que os desafios são muito maiores do que o imaginável. Percebi que aquela realidade que eu começava a vivenciar esteve pouco presente ou, talvez, quase ausente de minha formação.

A docência nos demanda constante estudo e pesquisa, uma eterna busca por melhores práticas. Exige ainda que se tenha alto nível de autonomia e autocrítica, pois se trata de formar pessoas, pessoas estas que são diferentes, que possuem experiências, trajetórias e objetivos diferentes, mas que se encontram em um mesmo ambiente, em um mesmo momento. Eis o grande desafio com o qual o professor precisa aprender a lidar, contando ainda com contratempos, como falta de recursos, de infraestrutura e de investimentos na educação.

Retornando ao que anunciei nos primeiros parágrafos, nesse início de carreira, indago-me com constância sobre meu papel, como professora de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), na formação de jovens e adultos que passam pela escola. Isso porque, no que se refere à educação formal, concorrem diversos discursos que, de algum modo, justificam o motivo da ida à escola, tais como o da pura obrigação e os que pregam a escola como espaço para formação para o mercado de trabalho e, consequentemente, como a possibilidade de uma vida digna. É este questionamento sobre as responsabilidades de um professor que me faz retornar ao momento de minha formação e recorrer a documentos oficiais que juntos, em certa medida, criam "verdades" sobre o que é ser professor.

Os documentos oficiais – leis, resoluções – prescrevem, de certo modo, o trabalho de formação docente, participam da formulação de um ideal de professor, fazendo circular discursos sobre o que é formar e ser professor. Entretanto, ainda que a natureza dos

documentos legislativos seja a de projetar um futuro desejado, estes não são capazes de controlar as leituras que as IES fazem e toda sorte de professores que pode ser formada por diferentes instituições. A citação a seguir apresenta um posicionamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) frente às normativas relativas à profissão docente que nos encaminha a uma importante reflexão sobre a natureza de documentos normativos

> Apesar de inúmeras leis, resoluções, decretos e pareceres que regulam a formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica. (INEP, 2003, p.7)

A anterior citação deixa pressuposta a ideia de que a produção normativa é "capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável" a realidade dos professores da educação básica. E a importância desta citação para a introdução do presente trabalho é justamente esclarecer que recorrer aos documentos oficiais não significa criticar sua incapacidade de transformar a realidade docente, mas de refletir sobre como tais documentos se prestam a releituras, a recontextualizações, em diferentes âmbitos institucionais, participando, juntamente com outros elementos, do intento de formular um perfil de formação docente e de educação básica.

Partindo das considerações realizadas até então, especialmente no que concerne à construção de verdades relativas à educação básica e a formação de professores, considerando que a educação é vista pelo Estado como forma de promover a inserção social e no mundo do trabalho, começamos a nos indagar a respeito da inserção do professor de espanhol nesse panorama e da possibilidade de variadas produções de verdades acerda da formação deste docente traçadas por diferentes IES. Afinal, mesmo que o professor não seja o único responsável por garantir a qualidade do ensino, sua participação nesse processo é indiscutível.

Assim, esta pesquisa proporciona um espaço para reflexão, de maneira geral, sobre os discursos que têm difundido certos sentidos sobre a atividade docente e, de maneira específica, sobre a formação do professor de espanhol e sua inserção no grupo de disciplinas consideradas como relevantes para a formação dos futuros cidadãos brasileiros. Reconhecendo, desde já, que se trata de processos valorativos, intrinsecamente ligados à dinâmica das relações sociais.

Retomando o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, fica evidente o espaço que se busca obter, no que concerne a maior valoração dos cursos de licenciatura, o que pode influenciar a formação do professor de língua espanhola. O Parecer materializa uma forte discussão acerca

da identidade do curso de licenciatura e do espaço que historicamente tem ocupado nas universidades também em relação a outras titulações, como a de bacharel.

Por meio da leitura do mencionado Parecer, que configura os pilares da reforma, percebe-se uma constante preocupação de enfatizar que a formação é o espaço para produzir conhecimentos acerca da atividade profissional a ser exercida. Um exemplo disso é a proposta de que, desde o início da graduação, se reflita sobre questões relativas ao ensino, articulando os conteúdos básicos da área de especialidade e sua transposição didática. Incorporam-se, portanto, questionamentos sobre a tradicional estruturação curricular da licenciatura como uma complementação ao bacharelado, sendo essa uma discussão alvo de diversos estudos anteriores à própria publicação do Parecer CNE/CP nº 9 de 2001.

Diversas são as discussões realizadas no âmbito acadêmico sobre formação de professores e conhecimentos valorizados, o que faz circular várias perspectivas sobre a atividade docente, sendo o Parecer nº 9 de 2001 uma delas. Outrossim, acreditamos que cada comunidade, partindo de sua experiência, realiza escolhas e define trajetos que participam da construção de um currículo. Essas escolhas estabelecem inevitáveis diálogos com todos os demais discursos sobre formação, como, por exemplo, com as normativas.

O reconhecimento de que as escolhas, registradas por meio dos documentos institucionais, deixam pistas linguísticas sobre saberes privilegiados nos leva à pergunta que esta pesquisa visa responder: que sentidos de formação docente em língua espanhola se produzem a partir das reformas nas universidades públicas do Rio de Janeiro?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é discutir, a partir das escolhas curriculares, os diálogos e as produções de sentidos sobre o que é formar professor de espanhol para a educação básica, no contexto pós-reforma. Quanto aos objetivos específicos, são eles:

- analisar as mudanças efetuadas no âmbito das disciplinas de formação específica em espanhol como resposta à necessidade de construção de um currículo que articule conteúdos científico-culturais aos pedagógicos;
- identificar os saberes privilegiados na reformulação curricular dos cursos de licenciatura em Letras (habilitação Português - Espanhol), a partir de escolhas relativas às práticas como componente curricular e aos estágios;
- verificar quais diálogos se estabelecem, a partir das mudanças curriculares efetuadas na UERJ, UFF e UFRJ, com os fundamentos enunciados pela legislação correlata.

O *corpus* de análise da pesquisa são fluxogramas anteriores e posteriores à reforma curricular das licenciaturas de 2001/2002 referentes aos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[4]. Em um segundo momento, recorremos a algumas ementas[5] de disciplinas voltadas à formação específica de docência em língua espanhola, de modo a verificar a circulação do tema da formação docente, favorecendo o entendimento do fluxograma a partir de seu necessário diálogo com outros documentos institucionais.

Nos capítulos a seguir, são abordados tópicos que contextualizam, fundamentam e organizam a pesquisa. Assim, no primeiro capítulo, apresenta-se o contexto socio-histórico em que se insere a questão da reforma das licenciaturas, considerando as mudanças, ao longo do tempo, no que se concebeu como normas básicas para formação de professor, a partir das LDBs de 1961 e 1971, além da lei que marca a reforma da educação superior em 1968 e, por fim, a LDB de 1996 que pode ser considerada como ponto do qual irrompe a reforma. Neste mesmo capítulo, realizamos considerações sobre as diretrizes curriculares nacionais para formação de professor formalizadas pelo Parecer CNE/CP nº9 de 2001, em que estão contidos os fundamentos filosóficos da reforma das licenciaturas. Para encerrar, realizamos algumas reflexões em busca de caminhos para uma definição de reforma curricular, pensando em sua inserção em um conjunto de políticas curriculares e na possibilidade de materialização de embates acerca do que seja formar professor da educação básica.

No segundo capítulo, apresentamos a perspectiva teórica por meio da qual compreendemos as manifestações de linguagem, a saber, a análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008) e as contribuições dos estudos da linguística enunciativa (BENVENISTE, 1989, 1995), de modo a refletir sobre os conceitos de enunciado e discurso e possíveis relações com nosso material de análise – os fluxogramas acadêmicos. Ademais, buscamos defender uma proposta de que os fluxogramas são gêneros de discurso, apropriando-nos das contribuições de Bakhtin (2000) e buscando observar a possibilidade de certa estabilidade no fluxograma em termos de construção composicional, estilo e conteúdo temático. Apresentamos também algumas contribuições teóricas de Foucault (2003, 2009,

[4] A escolha das universidades que seriam alvo de análise se deu seguindo o critério de preferência por instituições públicas de ensino do Rio de Janeiro que tivessem passado pelo processo de reformulação do currículo de Licenciatura em Letras com habilitação Português-Espanhol. Mais detalhes estão disponíveis no capítulo 3 – dedicado à apresentação dos passos metodológicos.

[5] As justificativas pela escolha do *corpus* e também sobre a escolha das ementas que foram selecionadas para análise estão detalhadas capítulo 3 – dedicado à apresentação dos passos metodológicos.

2012), propondo refletir sobre a reforma curricular nas IES também como espaço de embates de forças e relações de poder e saber que produzem subjetividades docentes. Finalmente, apresentamos breves considerações sobre a perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2002; TRINQUET, 2010), buscando uma base teórica para pensar o papel das prescrições ao trabalho de formação do professor e a possibilidade de renormalização na própria atividade de trabalho, reafirmando o espaço de atuação particular de cada IES na reformulação curricular.

No terceiro capítulo, passamos à explicitação dos passos metodológicos que organizam a realização da pesquisa. Assim, descrevemos os recortes efetuados para a definição do *corpus* de análise, além de detalhar as etapas de análise, as categorias a serem observadas e as justificativas para as escolhas realizadas.

Já no quarto capítulo, passamos para as análises, propriamente ditas, observando, em um primeiro momento, os fluxogramas acadêmicos das IES que participam da pesquisa (UERJ, UFF e UFRJ) e as reformulações que sofreram com a reforma curricular. Na sequência, realizamos breves comentários teóricos que fundamentam a observação das ementas para, enfim, seguir com a análise desse material. Procuramos, com isso, observar a circulação da temática sobre formação de professor que pode se dar de modo conjunto, dialogado, entre fluxogramas e ementas. E, finalmente, o quinto capítulo, em que recapitulamos as discussões realizadas em toda a pesquisa e sua relação com os resultados encontrados por meio das análises.

Esperamos, a partir do desenvolvimento deste trabalho, proporcionar um registro, ainda que breve, dos caminhos da reforma assumidos em algumas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, abrir espaço para discussões sobre o papel de uma reforma curricular e o espaço de ação das instituições de ensino superior na produção de conhecimentos sobre a atividade docente.

1 **REFORMA DAS LICENCIATURAS, CONTEXTO E SENTIDOS**

1.1 **Histórico legal – caminhos que conduzem à reformulação**

Desde meados da década de 1990, têm se intensificado no Brasil as discussões sobre formação em nível superior. Assim como ocorre a cada publicação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, com a publicação da Lei nº 9.394, desencadeou-se uma série de outros movimentos em prol de uma reestruturação do ensino brasileiro. Esse momento ficou marcado especialmente pela reforma do ensino superior e a posterior reforma dos cursos de formação de professor, oficializadas por meio de legislações.

Antes de 1996, duas LDBs foram publicadas (1961 e 1971) e centralizaram, durante certo tempo, as normas relativas à educação no Brasil. Além disso, em 1968, houve a publicação da Lei nº 5.540 que se dedicou exclusivamente ao ensino superior e que, por diversos pesquisadores, é apontada como marco da reforma universitária de 1968, influenciando também as questões sobre formação de professor para atuar na educação básica. As LDBs de 1961, 1971 e 1996, acompanhadas pela Lei nº 5.540 de 1968, sinalizam a dinâmica de mudança sobre o que se entende, partindo da voz oficial, como necessário para formar profissionais para atuar na atividade docente, especificamente, na educação básica.

Uma breve leitura das últimas leis da educação apresenta que, pelo menos desde 1961, se estabeleceram distintas exigências na formação de professor para atuação nas diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Considerando que esta pesquisa foca a formação dos professores por cursos superiores de licenciatura plena, os quais possuem habilitação para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, buscamos observar, nesse primeiro momento, quais foram as principais mudanças quanto às exigências para formação desse grupo específico.

Em 1961, houve a publicação da Lei nº 4.024, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com essa legislação, a formação de docentes para ensino médio deveria obedecer às seguintes orientações:

> Art. 59. A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.
> (...)
> Art. 61. O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professôres registrados no órgão competente. (BRASIL. Lei nº 4.024/61).

De acordo com os artigos 59 e 61, a formação de professor para o ensino médio era responsabilidade das faculdades de filosofia, ciências e letras, sendo necessário, ainda, para o exercício da docência, ter registro em órgão competente. Não há menção, portanto, às faculdades de educação como instituição responsável pela formação docente.

Ainda sobre a LDB de 1961, no que concerne à educação superior, em geral, é apresentada a necessidade de fixar currículos mínimos, os quais se propunham a servir de parâmetro entre os cursos de graduação, de modo a garantir a equivalência da formação, e permitir igualdade de condições de concorrência no mercado de trabalho.

> Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL. Lei nº 4.024/61).

A partir do exposto no artigo 70, surge a incumbência de estabelecer currículos mínimos para os cursos de graduação, os quais tiveram de ser seguidos por todas as instituições de ensino superior, de modo que o curso e o diploma fossem reconhecidos oficialmente.

No caso específico do curso de licenciatura em Letras, partindo da exigência da LDB vigente, a primeira proposta de currículo mínimo foi reconhecida e oficializada por meio do Parecer nº 283 de 19 de outubro de 1962 de Valnir Chagas. Segundo este documento

> Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:
> 1. Língua Portuguesa
> 2. Literatura Portuguesa
> 3. Literatura Brasileira
> 4. Língua Latina
> 5. Lingüística
> 6. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
> a) Cultura Brasileira
> b) Teoria da Literatura
> c) Uma língua estrangeira moderna
> d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
> e) Literatura Latina
> f) Filologia Românica
> g) Língua Grega
> h) Literatura Grega
>
> A escolha dos itens c e g importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h. (BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº283 de 1962.)

A proposta de currículo mínimo destacada define as disciplinas de formação específica na área de Letras, porém não menciona as disciplinas referentes à formação do professor. No que tange à formação pedagógica, a Resolução nº9, de 10 de outubro de 1969 formalizou o currículo mínimo.

> Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:
> a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem):
> b) Didática;
> c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.
>
> Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.
>
> Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.
>
> Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº9 de 1969).

A formação docente, a partir do currículo mínimo apresentado, se oficializou apenas sete anos depois do estabelecimento dos currículos mínimos para os cursos de Licenciatura em Letras. Isso aponta para o fato de que, à época, a formação de professor na área de Letras se dava a partir de dois currículos independentes, isto é, o currículo de formação em habilitação específica (Letras) e o currículo de formação de professor.

Em 1968, ano anterior à publicação dos currículos mínimos para os cursos que habilitam à docência, foi publicada a Lei nº 5.540 que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Essa é a lei que vincula a formação universitária à atuação na escola, como se pode ver pela ementa anteriormente citada e pela transcrição do artigo 30 (atualmente revogado pela Lei nº 9.394 de 1996) a seguir:

> Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL. Lei nº 5.540 de 1968)

Uma década após a publicação da primeira LDB, passa a vigorar uma nova lei da educação, a Lei nº 5.692 de 1971, a qual se destinava a fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Nessa legislação não se fala sobre formação superior, a qual estava contemplada na recente Lei nº 5.540/68, porém, segue sendo abordada a questão da formação docente. Sobre este último aspecto, apresenta-se que:

> Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
>
> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
> § 1º Os professôres a que se refere a letra *a* poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.
> § 2º Os professôres a que se refere a letra *b* poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
> § 3° Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.
>
> (...)
>
> Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior. (BRASIL. Lei nº 5.692/71)

A formação do corpo docente para atuar na educação básica, com a publicação da nova LDB, continuou a seguir o parâmetro dos currículos mínimos, entretanto, as exigências de formação se modificaram. Surgiram alternativas como as de complementação pedagógica (os mencionados estudos adicionais), além das licenciaturas curtas. Essas alternativas se mostram como caminhos na busca de uma formação mais rápida, o que indica a existência de um objetivo de formar mais docentes em menos tempo. Quanto ao registro profissional, continuou-se a exigi-lo como requisito.

As licenciaturas curtas propostas pela LDB de 1971 para atender a necessidade de formar maior quantitativo de professores em menos tempo – de modo a buscar suprir a carência de professores em certas regiões do país – foram fortemente criticadas pela comunidade acadêmica. Muitas vezes, essa formação foi apontada como insuficiente, colocando no mercado grande quantitativo de professores possivelmente despreparados. Essa sucessão de produções problematizando as licenciaturas curtas potenciou a instauração de uma polêmica acerca do tema, tendo surgido diversas opiniões, sugestões e, em geral, reflexões sobre o assunto. Tais foram as proporções do debate, que seus reflexos se estenderam e ainda se veem 31 anos depois, sendo alvo de críticas no Parecer CNE/CP nº9 de 2001.

Durante mais de 20 anos esse foi o parâmetro para a formação de professores para a educação básica brasileira. O panorama indica uma preocupação maior do Estado com o quantitativo de docentes formados, e, por outro lado, pouca ou nenhuma indagação sobre a qualidade da formação, abrangência das licenciaturas curtas e o perfil do profissional preparado de acordo com tais critérios. A circulação de uma gama de discursos sobre essa

temática se reflete na publicação da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (incluindo a formação em nível superior).

Com a LDB de 1996, segue sendo praticada uma diferença das exigências de níveis de formação de acordo com a fase da educação básica em que o docente atuará, entretanto, extinguem-se certas alternativas de formação, como as licenciaturas curtas e a didática especial.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

Para ser professor, portanto, passa a ser necessário ter licenciatura plena, somente havendo como alternativa a formação em nível médio na modalidade Normal, para atuar em níveis de ensino específicos. Também deixa de ser exigido o registro profissional como requisito para exercício da função.

Outro fator característico da LDB de 1996 é a abertura de um espaço para colocar, em forma de norma, alguns parâmetros para a formação do professor, tal como ocorre nos artigos 61 e 65:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> (...)
>
> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

Resta ainda a questão dos currículos mínimos, relacionada aos cursos de formação em nível superior, a qual vinha vigorando, conforme visto, desde 1961. A LDB de 1996 rompe com essa norma, estabelecendo a necessidade de que se criem diretrizes gerais que nortearão o trabalho autônomo das universidades.

> Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
> (...)
>
> II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

Essa é, então, a culminância de uma série de reflexões feitas sobre a temática dos currículos mínimos. Segundo alguns textos oficiais (como o Parecer CNE/CES nº67 de 2003), o esquema teve sua validade em um contexto específico, porém afirma-se haver certas “necessidades” da conjuntura vivida entendidas como neglicenciadas por essa estrutura

considerada rígida. Inicia-se, por outro lado, uma fase de afirmação da "flexibilidade", a qual se observa no artigo 53, considerando que é importante conceder à universidade e a suas unidades mais autonomia para a formulação de um currículo que dê conta de contribuir para a formação de profissionais para se inserirem na realidade do mercado de trabalho.

O rompimento com os currículos mínimos fica marcado pela convocação para construção das diretrizes gerais para os cursos de formação em nível superior, as quais ficam sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE). Criar diretrizes, segundo o Parecer CNE / CES 67/2003, é uma forma de assegurar "a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares, por curso (...)". (BRASIL, Parecer CNE/CES nº67/2003, p.5) Ademais, o recém-mencionado Parecer, buscando situar a relevância da ideia de "diretrizes" no lugar de "currículos mínimos", afirma que

> enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas[6]. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 67/2003)

Nota-se que o discurso oficial se atravessa por uma perspectiva neoliberal[7] que promove uma ideia de flexibilidade, como se pode ver no fragmento anterior. É a ideia do adaptável, da capacidade de lidar com diferentes demandas do mundo globalizado, como explica Kastrup (2008), um ideal de profissionais "altamente adaptáveis a modificações contínuas nas situações de trabalho, capazes de suportar, sem dificuldades, a rotatividade dos cargos e o desempenho de funções variadas" (KASTRUP, 2008, p.111). A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que a chamada "flexibilidade", no entanto, se refere à adaptação a um mundo já dado, isto é, "a conversão de um certo mundo, mundo neo-liberal, globalizado, acelerado (...)" (idem, p.111).

É no diálogo entre currículos mínimos para formação e diretrizes gerais, atravessado por discursos como o do neoliberalismo, no que concerne ao ideal de flexibilidade, que surge a reforma dos cursos de graduação, no interior da qual se situa a reforma específica das licenciaturas. Partindo da LDB de 1996, o CNE, incumbido de pensar e estabelecer as

---

[6] Grifo nosso.

[7] Sobre esse assunto, verificar mais detalhes em AROUCA (2003), tese de doutorado intitulada "Do Discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96", em que a autora propõe reflexões sobre a relação entre educação e neoliberalismo.

diretrizes, publica o Parecer nº 776 / 1997, o qual disponibiliza orientações para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Essas orientações se pautam em aspectos resultantes de sentidos produzidos pelas discussões realizadas sobre finalidades da formação em nível superior, tal como afirmado no trecho:

> Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (BRASIL. Parecer CNE/CES nº 776/1997)

O Parecer CNE/CES nº 776/1997 explicita em que termos devem ser pensadas as diretrizes, servindo como um ponto de partida para as etapas posteriores de elaboração. Para dar prosseguimento à construção das diretrizes, ainda em 1997, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), "convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores" (BRASIL, SESu, Edital nº4/1997). Esse é então o espaço propício para a intensificação de produção de conhecimentos e, consequentemente, de diferentes perspectivas sobre o que é a formação em nível superior.

O CNE formaliza, por meio dos pareceres e resoluções, as discussões e as diretrizes resultantes, buscando hegemonizar, em meio a diversos discursos, certas concepções sobre formação em áreas específicas. No caso dos cursos de Letras, foco dessa investigação, tem-se o Parecer CNE/CES nº492/2001 e o Parecer CNE/CES nº1363/2001[8], os quais discorrem sobre as diretrizes curriculares de diversos cursos, incluindo o de Letras. Segundo o Parecer nº492/2001, o objetivo da formação em 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 lingüísticas 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. (BRASIL. Parecer CNE/CES nº492/2001)

Percebe-se que essas diretrizes se voltam para os conhecimentos específicos da área de Letras, suscitando de forma mais geral sua articulação com questões do ensino. A reflexão

[8] Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

mais específica sobre a formação de professores foi formalizada em separado, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001, sendo parâmetro para todos os cursos de licenciatura.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 apresenta as diretrizes para formação de professores. Ele dialoga com diversas questões apontadas como fundamentais para a construção de um novo perfil de profissional formado em nível superior, pensando especificamente no papel do professor. Seu ponto de partida é a contextualização das demandas sociais atuais para justificar a necessidade de repensar a formação do professor. Na próxima seção, analisamos mais detidamente as contribuições desse documento relativas a formas de pensar a atividade docente.

Em síntese, é possível perceber que a reforma dos cursos de nível superior nasceu dentro de uma conjuntura que dá relevância à possibilidade de cada universidade formar um perfil de profissional em consonância com a realidade social da comunidade em que atua, estando sempre pronto para se readaptar a novas condições, dialogando com a ideia de flexibilidade sustentada por discursos neoliberais. Essa proposta se distancia daquela de 1961 com o postulado dos currículos mínimos, e participa da produção de políticas curriculares, da construção de novos sentidos para a formação docente, tanto no nível do Estado, quanto nas comunidades acadêmicas.

1.2 **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professor**

O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 traz as bases filosóficas sobre as quais se sustenta a reforma das licenciaturas. Esse documento realiza uma extensa apresentação das diretrizes curriculares para formação de professores, partindo de uma breve contextualização da educação básica brasileira até a proposição de eixos que devem balizar a reforma. Segundo esse documento, existem muitos aspectos que representam dificuldades para as melhorias na educação, porém o destaque vai para “o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL. Parecer CNE/CP nº9/2001).

Além disso, o Parecer ainda discorre sobre quais seriam as características da atividade docente no contexto contemporâneo. Dessa forma, pode-se entender que estes seriam os pilares ou guias (ainda que gerais) para a definição de um professor para atuar na educação básica brasileira:

> - orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
> - comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
> - assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
> - incentivar atividades de enriquecimento cultural;
> - desenvolver práticas investigativas;
> - elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
> - utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
> - desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.
>
> (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001)

Em síntese, encontramo-nos diante de um cenário de mobilização que incentiva reflexões sobre possíveis caminhos para a formação de professores, deixando mais explícitos determinados traços de um perfil. A partir da leitura dos documentos oficiais, percebe-se que há o entendimento de que esse professor deve contribuir com a melhoria da educação básica brasileira e, para isso, sua formação deverá permitir "preparo adequado", além de ser pensada com base no que se acredita ser a realidade vivida pelo país. É exatamente nesse ponto que fincamos a relevância do desenvolvimento de um estudo que se dedique a observar os sentidos de formação docente produzidos a partir de diálogos com os documentos oficiais da reforma, visto que se trata de uma questão com grandes proporções, que também influencia o trabalho que se realiza na educação básica.

Dentre as questões-chave relacionadas à formação do professor, algumas denotam mais claramente uma visão de docente que contrasta bastante com concepções mais tradicionais. Do Parecer CNE/CP nº 9/2001 é possível destacar três principais eixos por meio dos quais se dá à atividade docente um caráter mais profissional, formando-se um novo matiz de sentido no que tange aos discursos sobre essa atividade, o qual serve de parâmetro para os diferentes caminhos seguidos pela reforma.

O primeiro dos temas enquadrados na situação anteriormente apresentada é o do distanciamento de uma "visão restrita de prática". Dessa forma, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 toma como ponto de partida a noção de que a prática envolve não só realização em si, mas a reflexão sobre a ação. A formação, portanto, passa a ser um espaço propício para que o futuro professor possa vivenciar momentos típicos do cotidiano da docência, além de pensar criticamente sobre seu papel e sobre suas experiências adquiridas. Assim, surge o fundamento do que foi intitulado "prática como componente curricular", sendo esta uma tentativa de

superar a ideia de que “o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria”. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº9/2001, p.23).

Na sequência, temos o eixo que trata do desenvolvimento de competências do professor em formação. Pensar no desenvolvimento de competências é situar o curso de licenciatura em um plano de formação para exercício profissional, afastando a concepção de que ser professor é algo que depende apenas da vocação. A formação é vista, nesse momento, como o espaço para produzir conhecimentos acerca da atividade profissional a ser exercida.

A proposta de que, desde o início da graduação, se reflita sobre questões relativas ao ensino, articulando os conteúdos básicos relativos à área de especialidade e sua transposição didática, é exemplo de tentativa de mudança na forma de se compreender a licenciatura. Assim, vê-se que os fundamentos teóricos da demanda pela reforma criam um embate com uma tradição de licenciatura como um complemento ao final do bacharelado (o conhecido “modelo 3 + 1”). Isso propõe, consequentemente, que a mudança se paute no distanciamento de uma concepção na qual

> a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do ‘jeito de dar aula’. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001)

A própria formulação de uma série de documentos oficiais dedicados exclusivamente a pensar o papel da licenciatura dá a essa formação um espaço de destaque pouco comum que pode ser aproveitado para que se reveja, de fato, o perfil desse curso no interior das Instituições de Ensino Superior – IES – brasileiras.

Por fim, há o eixo que focaliza a necessidade de haver diálogo entre as IES de formação de professores e as escolas de educação básica. Partindo dessa perspectiva, a escola de educação básica é o espaço de atuação desses futuros profissionais, precisando ser considerada, em sua especificidade, quando pensado o currículo do professor em formação[9].

Os três eixos destacados como centrais nas propostas do Parecer CNE/CP nº 9/2001 ratificam o surgimento de um novo contexto, no qual nasce uma forte discussão acerca da identidade do curso de licenciatura e de como deve ser pensada sua estruturação, com vistas a poder superar o referido “preparo inadequado” dos profissionais docentes e,

[9] Quanto à preocupação com o fomento da aproximação IES – escola, pode-se mencionar a existência de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes). Segundo a Capes, “o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

consequentemente, possibilitar que este profissional também contribua para a melhoria da educação básica.

No que concerne à mencionada identidade dos cursos de licenciatura, entende-se que cada instituição irá definir seus novos contornos e, consequentemente, traçar possíveis perfis de professor a ser formado. É exatamente nesse ponto que se localiza uma das grandes questões decorrentes da reforma, a saber, as possibilidades de leituras institucionais e de diferentes projeções, em contextos específicos, que podem dar diferentes rumos e sentidos para a formação docente.

1.3 **Em busca de uma definição**

A discussão sobre reforma curricular traz à tona um questionamento acerca de sua própria definição. Depara-se, em primeira instância, com a dúvida sobre o que é uma reforma curricular, o que ela representa, de que ela decorre, a que demandas responde e por que ela percorre determinados caminhos. Assim, neste momento, mesmo sem a pretensão de esgotar o assunto e encontrar todas as respostas, buscamos refletir brevemente sobre a reforma curricular, em linhas gerais, e suas implicações no que virá a ser um currículo para formação em nível superior.

Inicialmente, pode-se dizer que uma reforma implica mudanças, reorganização, reformulação de algo, até então, instituído. Essa movimentação em prol da mudança, em primeira instância, se projeta como representante de uma proposta de melhoria em relação às práticas em vigor. Desta feita, cada reforma assume seus sentidos estritos dentro de seus contextos, isto é, considerando as origens de sua demanda, os embates que se criam – e a relação com formas de verdade e conhecimento circulantes –, o novo panorama que se tenta construir por meio da desestabilização de certas relações de poder que instauram sentidos sobre ser e formar profissionais docentes.

Especialmente no caso da reforma dos cursos de formação de professores, pode-se dizer que os discursos em embate discorrem não apenas sobre a docência, em sentido estrito, mas também sobre a educação, de maneira mais geral, considerando que os professores são parte indissociável da formação escolar de seus alunos. Considerando que os sujeitos – nesse caso específico, os professores – possuem suas crenças, as quais são atravessadas por suas experiências sociais, toda atuação trará consigo reflexos desse histórico vivido, dessas

convicções construídas, ao longo de uma vivência. A vida acadêmica, como parte dessa experiência, também será um dos níveis que constituirá esse sujeito, influenciando – ainda que não isoladamente, nem de forma determinista – suas práticas sociais.

Sobre a questão da experiência, tanto mais geral quanto a acadêmica, é possível afirmar que se trata de uma forma de se relacionar com o mundo, com o entorno e, inclusive, consigo mesmo. Como afirma Larrosa (2008), a experiência nos afeta, nos modifica, enfim, nos constrói. Com isso, se entende a realidade menos como um já dito, racionalizado, objetivo, e mais como algo que se funda em um presente que não cansa de se construir e reconstruir, na medida em que se vive. Deste modo, um professor possui suas próprias experiências, criando um modo de se relacionar com seu entorno e com as lutas pelo estabelecimento de certas hegemonias de sentido, o que se reflete também em sua atuação profissional e participando das experiências de seus próprios alunos.

Concordando sobre o aspecto de que professor faz parte das experiências dos alunos, compartilhando com eles suas próprias experiências anteriores, percebe-se a construção de uma rede, a qual poderia ser denominada de rede de formação. A rede de formação seria uma relação que se estabelece entre tudo aquilo que formará um sujeito enquanto tal, sendo o professor e a instituição de ensino dois dos agentes dessa cadeia. Essa rede acaba por ser cíclica, uma vez que todo professor já teve um professor, o qual também participou de sua formação.

Aproximando essas questões ao contexto específico da educação formal, vê-se que esta, tanto em nível básico como em nível superior, pode fazer circular experiências e conhecimentos que se configuram de diferentes modos, de acordo com o contexto socio-histórico em que estejam situados. A consequência é a possibilidade de geração de estabilizações de entendimentos sobre o papel da própria educação, como tem ocorrido em relação ao privilégio de que gozou, durante longo período, a perspectiva da ciência e os ideais de objetividade. Nesse sentido, com a “modernidade” (século XVII), instaura-se o conhecimento científico, como aquele que se propõe a estudar o objeto em si, estudado por si só, apartado e independente do sujeito, o que legitima o status de “verdade” à ciência, fundando também a ideia de objetividade.

> A ciência é considerada o discurso verdadeiro porque baseado na descrição do objeto – a Natureza. A própria adjetivação de uma dada ciência como natural é uma das maneiras de enunciar uma forma de legitimação a partir da natureza da realidade, diferenciando esse saber do discurso do senso comum. (LOPES; MACEDO, 2012, p.153)

Como dizíamos, o discurso científico, que se pretende objetivo, também possui seus reflexos nos estudos sobre educação e, consequentemente, sobre os diferentes entendimentos sobre escola e docência. Lopes e Macedo (2012), ao discorrer sobre as relações entre currículo e ciência, afirmam que as influências da ciência moderna nos estudos de currículo foram tão fortes que, por diversas vezes, acabou-se confundindo questões curriculares com o debate sobre a validade dos conhecimentos, tendo sido o conhecimento acadêmico-científico, em muitos casos, colocado em destaque e valorizado de diferentes modos.

Entretanto, com o marco temporal a que nos referimos comumente como "pós-modernidade", os questionamentos ao lugar da ciência e à própria ideia de objetividade foram se intensificando, o que também obteve seus reflexos no âmbito da educação e do currículo. Aumenta, então, o surgimento de uma série de atitudes que problematizam a ideia de uma verdade única, o que, por conseguinte, desconstrói a ideia de currículo e de educação como naturalmente ligadas à ciência. Quanto a isso, Lopes e Macedo (2012) contribuem, concluindo que "a tarefa da Teoria do currículo seria buscar explicitar os muitos fechamentos produzidos pelas diferentes formas de defini-lo" (2012, p.165), sem restringi-lo a ser, unicamente, espaço que materializa a escolha sobre os conhecimentos válidos para serem ensinados.

Em síntese, o espaço ocupado pela ciência e pelos anseios de objetividade, como visto, sofre mutação, na medida em que não se silenciam outras perspectivas, embaladas pelo dinamismo das relações sociais que não cessa. Reconhecendo a dinamicidade das relações sociais e, em consequência, as mudanças nos fluxos de demandas (influenciadas pelas experiências), é perceptível que, dentro de dadas circunstâncias, circulam ideias diversas, o que pode desestabilizar determinada conjuntura. Tudo isso se relaciona à reforma curricular dos cursos de formação de professores, visto que se pode entender que há o surgimento de uma nova demanda, e a reforma seria o resultado da busca pela desestabilização de uma conjuntura anterior. Pensar em reforma implica em pensar no agora e no depois, à luz do que se vislumbra como "necessário". Esse "necessário" não tem sentido por si só, mas apenas dentro dessas relações sociais de que falamos, as quais delineiam o que é passível de compor esse campo.

O fato é que não há apenas um conceito de "necessário", mas vários. Em um país com grandes dimensões, como o Brasil, o necessário para um estado ou cidade pode não ser para outros. São diferentes experiências socioculturais e históricas em cada região, mesmo que abarcadas pela unidade do que se denomina nação. Tudo isso ratifica uma compreensão das leis e documentos normativos em geral como uma abstração, como uma projeção de algo que se vislumbra (em nosso caso específico, em relação à docência e à educação básica), mas que

não garante um “resultado esperado”, único, uniforme, visto que são possíveis a realização de diferentes leituras, em diferentes contextos, e que, ainda assim, não descumprem o prescrito.

Este é o ponto em que começamos a discutir a questão da política e, especificamente, das políticas curriculares, para buscarmos refletir sobre o que está em jogo ao se falar, de maneira geral, sobre reforma curricular.

As políticas curriculares se situam no âmbito dos embates pela hegemonização de certas ideias em detrimento de outras, porém sem excluir as influências que se estabelecem mutuamente e que fazem circular umas ou outras crenças (LOPES; MACEDO, 2009, p.6). Assim, pode-se concluir que com o passar das gerações, pela própria dinâmica social, conceitos se remodelam, crenças surgem e desaparecem, e essas possibilidades de desestabilizações, esses embates pela significação de currículo e de educação podem resultar em uma reforma. Pensando a reforma como resultado de determinados embates, convém realizarmos breves relatos de condições históricas que atravessam a profissão docente no Brasil.

A formação acadêmica é uma tarefa bastante desafiadora, não apenas para o sujeito em formação, mas para a instituição que oferece o curso e também para os professores formadores. Isso porque se trata de um período de quatro ou cinco anos, em média, no qual será preparado um sujeito para, de maneira geral, assumir diferentes responsabilidades em diversos campos da sociedade, seja como engenheiro, médico, arquiteto, professor.

No caso do professor, foco desta pesquisa, observamos uma trajetória que aponta para uma desvalorização deste como profissional, além de uma constante posição do Estado de descompromisso com a ação pedagógica, em geral. A infraestrutura dos prédios públicos destinados à educação, a não disponibilização de recursos, a falta de investimentos na carreira profissional do professor, a importância dada às formas de seleção do professorado são alguns aspectos que ratificam essa postura do Estado diante dos compromissos com a educação. Um exemplo pode ser retirado do documento “Estatística dos professores no Brasil” (INEP, 2003) – documento oficial assinado pelo Ministério da Educação / Governo Federal – em trecho que discorre sobre condições de trabalho dos docentes:

> É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores. A maioria das pessoas reconhece esse fato. Infelizmente esse reconhecimento não se traduz nas condições de trabalho satisfatórias e na melhor remuneração desses profissionais. (INEP, 2003, p.45)

Os reflexos de tal posicionamento são vistos em relatos históricos sobre cursos de formação e também nas características do público que se submete à realização de um curso que oferece a possibilidade de licenciatura. Conforme aponta Moreira (1995, p. 7), dentre os aspectos problemáticos referentes aos cursos de licenciatura, encontram-se, por exemplo,

> (c) a hierarquia acadêmica que sequencia, em uma escala de importância, as atividades de cunho científico e de pesquisa, depois as de pesquisa e de ensino e, finalmente, as que se concentram no ensino e na formação de professores/as; (...) (g) a configuração da demanda dos cursos de formação de professores, constituído por alunos/as mais interessados/as em um emprego imediato potencial do que especialmente inclinados/as para o magistério. (MOREIRA, 1995, p.7)

Dessa forma, historicamente, o curso de licenciatura e a profissão docente são frequentemente postos em segundo plano, seja pelo público que o realizará (que, muitas vezes, faz o curso apenas para ter mais uma opção, caso outras não deem certo), seja pelas IES que o oferecem, seja pela supracitada desvalorização da profissão pelo Estado.

Como dito, o curso de licenciatura, sendo um conjunto de conhecimentos, tem ocupado historicamente segundo plano nos interesses das universidades. Ao mesmo tempo, o papel do professor tem sido constantemente desvalorizado também pelo Estado. Considerando que tudo isso caracteriza uma dada conjuntura, começamos a pensar sobre suas influências na determinação de um currículo, na determinação de um conhecimento como válido, na produção de certas "verdades" sobre profissão docente e não outras. Vê-se que a questão do valor é indissociável do assunto que se discute aqui, uma vez que

> a questão é: para quem o valor é um valor? O valor, tal como o conhecimento, não pertence ao campo da transcendência, mas ao campo da invenção. A genealogia vai atrás das condições dessa invenção. Em que circunstâncias criou-se determinado valor? Que forças estiveram em luta na sua criação e imposição? Por que esse valor e não outro? A genealogia não dá tréguas à tendência que o moralismo tem para a naturalização. (CORAZZA; TADEU, 2003, p.45)

Assim, pode-se dizer que a noção de docência ganha determinados contornos devido ao valor dado a ela, o que também acaba por influenciar os pilares da reforma. Os discursos circulantes sobre docência em constantes embates criam "verdades" sobre a atividade em si e sobre a formação, o que de alguma maneira também produz certos modos de ser professor.

Especificamente em relação aos cursos de Letras, o contexto histórico é semelhante. Pode-se dizer que há uma longa trajetória de preocupação com o desenvolvimento dos saberes acadêmicos e, ao mesmo tempo, de certo desinteresse pela articulação destes com os conhecimentos sobre o trabalho docente. Assim, as faculdades e institutos de Letras ficavam com a responsabilidade de ofertar espaço para o desenvolvimento em termos de atividades culturais e de pesquisa, enquanto que a formação profissional docente ficava sob a

responsabilidade única das escolas, institutos e faculdades de educação (DAHER; SANT'ANNA, 2009).

Vê-se que o contexto de desvalorização tanto do curso de licenciatura quanto da profissão docente tem a ver com os discursos circulantes e com as relações da valoração existentes nos meios acadêmicos e no mundo do trabalho, como os que predominavam até os anos 1980 e 1990. Segundo essa perspectiva hegemônica, apaga-se a autonomia do professor, uma vez que

> é raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm que ver com a sala de aula. (ZEICHNER, 2003, p. 35)

Mesmo que durante longo período os discursos sobre formação de professor tenham se posicionado a favor de uma concepção mais técnica, outras ideias continuam sendo difundidas, participando de processos políticos e contestando os privilégios existentes. Criam-se novas verdades e novos processos de valoração. E, à luz desse movimento incessante, será compreendida a noção de política nesta pesquisa. A seguir, realizamos algumas considerações sobre o entendimento de política curricular e a inserção da reforma no seio das produções de políticas, baseadas nos estudos de Lopes e Macedo (2009, 2011).

Afirma-se, no campo dos estudos sobre currículo, que até os anos 1970, a política curricular era entendida como uma orientação para a prática, assim, as pesquisas se dedicavam à busca de soluções para problemas de implementação de políticas, separando as instâncias de teoria e prática. Em meados dos anos 1980, difundiu-se uma visão estadocêntrica, segundo a qual as políticas são fruto de definições do Estado, representando suas ideologias, as quais teriam afinidade com os ideais capitalistas, portanto reproduzindo a estrutura de classes. Com o desenvolvimento das teorias pós-estruturalistas, a política curricular passa a também ser objeto de estudos do enfoque discursivo[10].

A perspectiva discursiva, de acordo com Lopes e Macedo (2009), define as políticas como uma série de disputas em busca da hegemonia de certas significações. Com isso, entende-se a política como uma área de contato de diferentes posicionamentos, os quais vão definir filiações e antagonismos, buscando uma equivalência que permita instituir sua influência hegemônica em dada contingência.

[10] Esclarecemos que a menção aos estudos discursivos, nesta seção, se refere ao campo dos estudos sobre currículo, diferindo-se do fundamento teórico que norteia a pesquisa no campo dos estudos da linguagem – a análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008).

Das teorias estadocêntricas à teoria discursiva, vê-se a formação de uma trajetória que busca refletir as políticas como decorrência de vários discursos circulantes em dada conjuntura. Na presente pesquisa, seguimos a ideia sustentada por Lopes e Macedo (2011), considerando o currículo como um espaço de embate por diversas significações. Com isso, o currículo não é um já dado, não possui sentido imanente, mas se abre para embates políticos por sua significação, embates que se travam constantemente e que se mostram ainda mais evidentes diante de uma reforma.

A reforma, por sua vez, é mais um espaço de disputas para a produção de tais políticas, as quais não estão centradas apenas no poder de deliberação do Estado, uma vez que decorrem também da participação das comunidades epistêmicas[11], comunidades disciplinares[12], da sociedade civil organizada (como a comunidade surda, os afrodescendentes, os indígenas), das especificidades institucionais e outras instâncias. No caso da reforma das licenciaturas de 2001/2002, o que se observa, como já mencionado, é sua relação com uma ideia de "melhoria" na educação, a qual, por sua vez, também é alvo de sucessivos embates. O próprio conceito de "melhor", nesse caso, não é algo previamente fixado, mas sim uma decorrência de uma dada situação, delineada por diferentes experiências e pontos de vista.

Assim, se a necessidade de melhoria foi o que serviu de ponto de partida para as discussões sobre a reforma, cabe saber de que melhoria se está a falar. Em outras palavras, seria preciso saber o que se sustenta ao afirmar que o Brasil enfrenta desafios educacionais "que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais (...) visando à melhoria da educação básica" (BRASIL. Parecer CNE/CP nº9 de 2001, p.4). Para isso, remontemos o momento oficial em que se fundam os pilares da reforma na educação superior, retornando à LDB, no artigo 1º, parágrafo 2º, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996).

Partindo do afirmado pela LDB de 1996, a noção de melhoria se mescla a uma possibilidade de atualização da educação, considerando-a na mesma medida da dinâmica das relações sociais. Segundo documentos oficiais (como o próprio Parecer CNE/CP nº9 de

[11] Segundo Dias e Lopes (2009, p. 83), comunidade epistêmica é uma "rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares (...). A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizada nas investigações de políticas públicas, destaca a ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas".

[12] Grupos formados de acordo com a divisão disciplinar de uma instituição de ensino. Segundo Lopes e Macedo (2011), esses grupos fazem leituras próprias de documentos curriculares e das políticas, partindo de seu referencial.

2001), o panorama atual das relações sociais tem sido influenciado por elementos como as novas tecnologias de informação e comunicação e a expansão internacional da economia. Tudo isso apresenta reflexos na vida cotidiana, nas formas de relação interpessoal e profissional, na maneira de ver o mundo e de agir nele.

Em outras palavras, o surgimento de fatores que modificam a vivência humana faz advir novos anseios e, consequentemente, a circulação de outros sentidos sobre o que é viver bem, o que é o trabalho e qual é o papel da educação formal dentro desses contextos. Por meio da desestabilização daquilo que se considerava ser a realidade contemporânea e, consequentemente, sobre o enquadramento dado à educação, surge a demanda pela reforma, a qual abre espaço para a circulação de outras ideias que buscarão sua hegemonia, mesmo diante da possibilidade de suas releituras.

Pensando especificamente nos termos da reforma das licenciaturas de 2001, decorrente da publicação da LDB de 1996, pode-se dizer que a mesma se relaciona com um contexto de produção de políticas. A esta altura, notamos que o viés estadocêntrico não atende à maneira pela qual estamos compreendendo as ideias de currículo e reforma, visto que segundo esta perspectiva, currículo e reforma estariam restritos a refletir os interesses do Estado, os quais estão articulados com a manutenção das relações capitalistas de trabalho. Nesse sentido, a política curricular em jogo estaria, por exemplo, restrita a ratificar as necessidades do mundo globalizado, de um Brasil atravessado pelo discurso neoliberal.

Lopes e Macedo (2011), em seus estudos sobre política curricular, propõem um caminho de compreensão das políticas – que questiona o papel do Estado –, por meio da abordagem de Stephen Ball a que se denomina “ciclo de políticas”. Por este ponto de vista, as postulações do Estado não se sobrepõem a outras, mas estabelecem relações e conexões com outros contextos. As políticas relacionadas à reforma, portanto, se influenciam por três contextos: o de influência, o de produção do texto político e o da prática.

O *contexto de influência* se constitui, por exemplo, por partidos políticos e agências multilaterais, comunidades epistêmicas, ou seja, grupos que participam dos embates travados pelos discursos políticos. O *contexto de produção de texto político* se configura por uma gama de produções que visam mostrar para a instituição de ensino o que é a política em jogo de maneira geral (documentos normativos). O *contexto da prática* é o nível no qual se reinterpretam os textos dos dois outros contextos, considerando a atuação das comunidades disciplinares (grupos formados de acordo com a divisão disciplinar da instituição de ensino) e as especificidades institucionais (experiências acumuladas pela instituição).

Sobre a abordagem do ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2011) explicam que, embora este caminho teórico traga uma saída para pensar a política dentro de um quadro que tenta superar a dualidade “proposta e implementação”, acaba apresentando certas limitações, especialmente ao conceder ao “contexto de influência” um espaço de prestígio, como sendo o início do desenvolvimento de políticas. Desse modo, por mais que se pretenda um distanciamento da dualidade entre o macro e o micro (o Estado e a instituição de ensino), não há de todo um rompimento com essa perspectiva. E quanto a isso, concordamos com as considerações realizadas pelas autoras sobre as limitações da abordagem do ciclo de políticas.

Assim, nesta pesquisa, recorremos ao ciclo de políticas não para utilizar esta abordagem como referencial de análise, mas para aproveitar a trajetória percorrida por outros autores que já sinalizaram, em certo nível, a presença de diversos atores nas produções de políticas curriculares. E, consequentemente, considerando a temática que nos propomos a desenvolver, discutir o espaço das universidades e sua participação no processo de produção de políticas curriculares no contexto da reforma. Isso porque não simplesmente recebem regras a serem seguidas em seu sentido estrito (em uma instância teórica), mas fazem uma leitura dessas políticas, partindo de suas experiências e, além disso, muitas vezes seus discursos, suas experiências também atravessam o próprio discurso oficial.

É possível dizer, ainda, que as leituras feitas pelas IES resultam em outras políticas que serão difundidas em certos ambientes e especialmente no âmbito local (a própria universidade). Trata-se, nessa perspectiva, de assumir a atuação de diferentes instâncias que concorrem e convivem, buscando estabilizar uma dada compreensão de currículo, de formação docente, de docência e de escola. Coadunando esses supostos a algumas ideias propostas por Corazza e Tadeu (2003), é possível ver o currículo e a reforma como um espaço de produção de verdades e perspectivas sobre o que é formar e ser professor da educação básica brasileira. Currículo e reforma curricular sinalizam, então, um campo de luta.

> um currículo é sempre uma *imposição* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. (...) Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo *encarna* relações de poder. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 55)

A reforma, então, pode ser vista como parte de um conjunto de políticas curriculares que buscam estabilizar certas ideias sobre formação de professores, sendo um espaço para discutir sobre o que é educação formal e, consequentemente, sobre o que é formar professor, em um dado momento, em uma dada instituição. Currículo e reforma, enfim, são frutos de uma série de discursos em negociação. No fluxo das relações sociais, deixam suas marcas nos sujeitos em formação, fazendo parte de sua experiência e abrindo portas para novos devires.

2 **CURRÍCULO E REFORMA SOB O OLHAR DISCURSIVO**

Nas páginas a seguir, discorremos sobre os fundamentos teóricos que norteiam a presente pesquisa. O trabalho se desenvolve baseado na análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008), partindo também de uma perspectiva que recorre aos estudos da enunciação (BENVENISTE, 1989, 1995). Consideramos, essencialmente, que qualquer enunciado, inclusive quando falamos sobre o currículo em si e suas teorias, possui um sujeito inscrito, o qual enuncia a partir de um posicionamento socio-histórico definido. Além da inscrição de um sujeito, observamos que os enunciados se constituem por seus coenunciadores que, em meio a um dado contexto, participam da produção de sentidos.

2.1 **Formação acadêmica, enunciado e discurso**

Ao afirmar que uma pesquisa tem como referencial teórico a análise do discurso (AD) em uma perspectiva que recorre aos estudos da enunciação, efetua-se uma aproximação das discussões sobre enunciação e subjetividade desenvolvidos por Benveniste (1989, 1995) e por analistas do discurso. Dessa forma, ainda que a AD e a linguística enunciativa tenham seus fundamentos específicos, percebe-se que, ao definirem seu objeto de estudos, ambas consideraram um mesmo aspecto que as aproxima: o entendimento de que os sentidos se formam na língua em uso e são produzidos em uma situação única.

Dessa forma, considerando a própria natureza do *corpus* – enunciados referentes à formação de professores de espanhol –, é indispensável a adoção de uma perspectiva acerca do que seria enunciado e enunciação. Benveniste (1989, p.82) apresenta considerações centrais para o entendimento do que seja enunciação, afirmando que se trata do “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Este autor defende a ideia de que a enunciação é a língua em uso, envolvendo um locutor e uma situação de realização. Tais proposições de Benveniste (1989) possuem afinidades com a perspectiva da AD, no que concerne à atenção dada ao papel do sujeito e do contexto, visto que essa última propõe uma visão de língua que considera a não existência de sentidos imanentes às palavras. A ideia, nesse caso, é de que se trata sempre de produção e circulação de sentidos.

Na perspectiva da AD

> (...) fora de contexto não podemos falar realmente do sentido de um enunciado, mas, na melhor das hipóteses, de coerções para que um sentido seja atribuído à sequência verbal proferida em uma situação particular, para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em um lugar e em um momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou vários sujeitos. (MAINGUENEAU, 2005, p.20)

Em outras palavras, ao se apropriar do conceito de enunciado, a AD se distancia de perspectivas que compreendam esse conceito como construções que possuem sentidos estáveis conferidos pelo locutor. Maingueneau (2005) explica que o enunciado é uma sequência de signos (verbais ou não verbais) que implica a atribuição de uma fonte enunciativa – identificada como responsável pela realização do enunciado – que se dirige a um outro, a um coenunciador, baseando-se em "condições materiais de apresentação" específicas. Fonte enunciativa, coenunciador e condições materiais de apresentação seriam, de algum modo, instâncias que participam da compreensão de um enunciado.

A perspectiva discursiva, ao propor um entendimento de enunciado tal qual proposto por Maingueneau (2005), nos ajuda a refletir sobre o *corpus* da presente pesquisa e a fundamentar o modo como realizamos nossas análises. Assim, é possível dizer que o fluxograma acadêmico – representante das estruturas curriculares de uma dada IES – se constitui por meio de enunciados, sendo que estes enunciados são produções de fontes enunciativas, no caso, as diferentes IES a que se relacionam – e que sustentam entendimentos sobre formação de professores para a educação básica –, e se baseiam em "condições materiais de apresentação", isto é, um documento formal, em suporte impresso e virtual, geralmente na dimensão A4, sintético, que articula signos verbais e não verbais, em certa medida padronizados.

Para Maingueneau (2005), o enunciado possui um estatuto pragmático que permite sua compreensão. Assim, por mais imediata que possa parecer a interpretação de um enunciado, a identificação de uma fonte de enunciação reconhecida como legítima, o direcionamento do enunciado a um público específico e as condições materiais de apresentação se articulam para que se interprete e se construa os sentidos de um enunciado. Ou seja, a formalidade já descrita por meio da qual se materializam os enunciados de um fluxograma, o enunciador responsável pelo fluxograma (uma determinada IES) participam da constituição do enunciado e da produção de sentidos pelos coenunciadores. Por exemplo, um aluno de graduação, conhecendo o estatuto pragmático dos enunciados de um fluxograma, provavelmente, reconhece seu caráter de orientação, em certa medida, prescritivo, indicando caminhos que podem / devem ser percorridos para a conclusão de um curso. O fato de ser sustentado por

uma instituição de ensino reconhecida socialmente concede credibilidade ao enunciado do fluxograma acadêmico, fazendo com que o graduando, um funcionário de secretaria, um professor ou um aluno aspirante ao curso reconheçam um fundamento que participa de um grupo de prescrições – ainda que não totalmente rígidas – para a formação. Se este mesmo fluxograma fosse distribuído para estudantes que saem de um estabelecimento em que estavam prestando vestibular, em forma de folder, com papel mais sofisticado e acompanhado de um logotipo de universidade privada, a leitura do enunciado seria totalmente diferente, não mais com um valor próximo ao prescritivo, mas com um valor mais próximo ao de argumento, possivelmente, algo para ajudar a te convencer a cursar uma graduação em uma dada universidade.

Para a compreensão do enunciado pela perspectiva discursiva assumida na presente pesquisa, é preciso ainda recorrer à noção de contexto. Ainda seguindo as propostas de Maingueneau (2005), o contexto não se restringe ao espaço físico ou momento em que se realizou um enunciado, havendo, segundo o autor, três tipos de "contextos" que participam da interpretação do enunciado, são eles: o "contexto situacional", o "cotexto" e os saberes anteriores à enunciação. Para compreender tal proposta, exemplificamos já com uma proposta de leitura genérica dos próprios enunciados dos fluxogramas acadêmicos.

O contexto situacional seria o ambiente físico da enunciação, que permite o entendimento de unidades como "eu", "você", "esse lugar". No caso, por exemplo, do fluxograma de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ, o reconhecimento de que se trata de um enunciado localizado no estabelecimento "Instituto de Letras da UERJ" participa da compreensão de que se manifestam, nos enunciados, referências a diferentes departamentos do Instituto por meio de suas siglas, como se pode ver nas figuras a seguir:

Figura 1: Indicação de departamentos no fluxograma da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

O cotexto "são sequências verbais encontradas antes ou depois da unidade a interpretar" (MAINGUENEAU, 2005, p.27). Podemos ampliar um pouco a ideia apresentada e considerar também as sequências não verbais, visto que, no caso de um fluxograma acadêmico, a indicação dos pré-requisitos (possibilidade de exigência de requisitos

necessários para cumprir uma etapa da formação) é entendida a partir do cotexto, isto é, das sequências de signos previamente enunciadas no fluxograma.

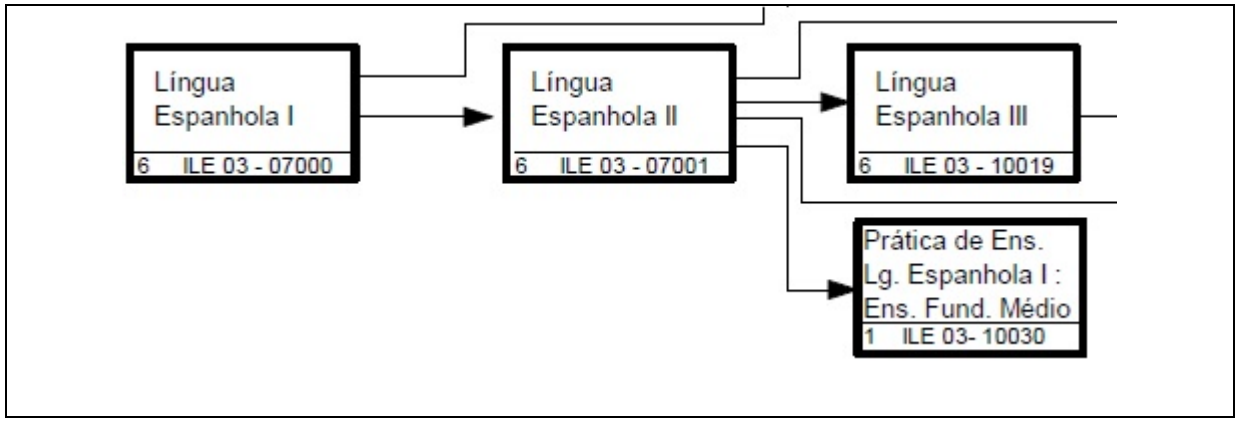


Figura 2: Estrutura das indicações de pré-requisitos no fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Os saberes anteriores à enunciação, como já indica o nome, são toda a bagagem de conhecimentos que já possui o leitor e que o ajuda a interpretar um enunciado. Assim, o leitor de um fluxograma pode recorrer aos conhecimentos que tem sobre o que é um curso de formação em nível superior, sobre o que se leciona comumente em um curso de Letras, sobre como se organiza um curso de graduação dentro de um determinado intervalo de tempo. Tais saberes variam de acordo com o leitor, com sua experiência, consequentemente, reafirmando a ideia de que os enunciados não possuem sentidos fixos, já que, por exemplo, um professor do Instituto de Letras da UERJ, ao ler o fluxograma de Letras Português-Espanhol, mobiliza seus conhecimentos acerca da divisão departamental do Instituto, dos embates quando da distribuição de carga horária, do que se costuma ensinar em "Língua Espanhola VII", sendo estes apenas alguns exemplos e que podem se expandir se pensamos nos diferentes leitores de fluxogramas, como alunos que participam de centros acadêmicos, alunos novos, alunos concluintes, funcionários de secretaria, entre outros.

Em síntese, o entendimento do conceito de enunciado, partindo das propostas de Maingueneau (2005), nos traz a possibilidade de mobilizar o *corpus* de análise a partir de uma leitura que considera quem enuncia, quem lê, a partir de que meios materiais enuncia e em que contexto se enuncia, sendo estes elementos constituintes de certos modos de circulação do fluxograma acadêmico e da produção de seus sentidos.

Uma vez definido o conceito de enunciado, deparamo-nos com a necessidade de também esclarecer o ponto de vista desde o qual entendemos o que é discurso. De acordo com

Maingueneau (2005), o discurso pode ser entendido por meio de alguns pontos-chave que caracterizam seu surgimento, entre os quais se pode enumerar: o fato de estar situado para além da frase; de constituir uma forma de ação; de ser interativo e contextualizado; de ser assumido por um sujeito e regido por normas.

Passemos, então, à reflexão sobre cada um dos itens apontados por Maingueneau, como forma, ainda que sintética, de definir o discurso. Tentamos, partindo de cada uma dessas características, estabelecer relações com o *corpus* da pesquisa, para que possamos refletir sobre essas produções por meio da visão discursiva. Nesse sentido, buscamos articular o conceito de discurso a um modo de compreender os fluxogramas de formação de professores de espanhol em distintas IES, desde uma perspectiva que os considera espaços em que podem se manifestar diversos discursos dedicados à formação docente.

Partindo da primeira característica, um discurso, para sê-lo, precisa estar situado para além da frase. Estar além da frase, nesse caso, não significa ter maior extensão em quantidade de vocábulos, na verdade, trata-se do fato de estar inserido socialmente e, consequentemente, ter seu surgimento e sua circulação com base em "regras de organização vigentes em um grupo social determinado" (MAINGUENEAU, 2005, p. 52). Um fluxograma de uma estrutura curricular para formação de professores é a manifestação de experiências de diferentes grupos sociais em embate. Ao analisar o fluxograma de um curso de licenciatura de uma dada instituição, temos mais que frases que representam nomes de disciplinas, pois estamos em contato com uma forma de significar a formação docente dentro de uma IES específica, cujas trajetórias e experiências também são singulares, ou com um modo de conceber e representar o tempo, por exemplo.

O segundo ponto mencionado por Maingueneau (2005) em busca de uma tentativa de definir discurso é o caráter de ação que este possui. Em outras palavras, pode-se afirmar que toda manifestação de linguagem, do ponto de vista discursivo, é uma forma de ação, portanto, são mais que palavras etiquetadas aos objetos. Desse modo, discursos sobre formação docente em língua espanhola se manifestam em diferentes fluxogramas e, consequentemente, participam da ação de reproduzir certas projeções sobre o que é formar e ser professor.

Outra característica apresentada, em relação ao discurso, é sua natureza interativa, ou seja, o fato de se estabelecer sempre em relação a outras instâncias enunciativas e de supor, em sua própria base de formação, a presença de um coenunciador (MAINGUENEAU, 2005). Partindo-se desse viés, é possível observar que o fluxograma de uma IES pode manifestar o diálogo entre diversos discursos em embate, como discursos da cientificidade, da disciplinarização, discurso oficial, discurso estruturalista. E, assim, a existência do

fluxograma é indissociável da coexistência com o outro, isto é, da coexistência de diversos discursos. De algum modo, o fluxograma acadêmico é um espaço em que se tenta estabilizar certo posicionamento sobre formação de professor e, portanto, cita outros discursos e também é citado, na medida em que os discursos sempre definem (mesmo que inconscientemente) certas alianças e certos embates. Ademais, este mesmo fluxograma estabelece diálogos com seus coenunciadores, quais sejam os alunos (em formação), os professores (formadores), os agentes de secretaria, setores de orientação pedagógica, setores administrativos. Isso pode ocorrer tanto por projetar um "leitor esperado", como pela indissociável relação com o que tais coenunciadores afirmam sobre formação docente.

Em seguida, tem-se um elemento central ao falar-se em discurso: o contexto. Nesse sentido, Maingueneau (2005) desenvolve a ideia de que pensar em discurso é, de forma inerente, pensar em seus contextos de produção e circulação. Dito de outra forma, um discurso não existe fora de contexto, pois esse contexto participa de sua própria fundação. Por conseguinte, falar em discursos sobre formação de professores só é possível considerando o momento em que se fundam, as circunstâncias que levaram a suas culminâncias, em síntese, observando também o entorno. Assim, os fluxogramas das estruturas curriculares de formação de professores de espanhol, em universidades diversas, uma vez que se situam em contextos particulares e por partirem de experiências e perspectivas próprias de cada instituição, podem manifestar diferentes articulações, associações, embates entre discursos que se produzem em cada contexto específico, a partir das particularidades das trajetórias trilhadas.

O fato de o discurso estar inserido em condições históricas e sociais específicas nos conduz a outro elemento característico do discurso também apontado por Maingueneau (2005): a inscrição de um sujeito. Trata-se, resumidamente, de um posicionamento, um lugar de onde se fala, uma perspectiva sustentada tanto em relação ao que se diz quanto em relação aos coenunciadores. Do ponto de vista discursivo, portanto, o fluxograma da estrutura curricular de formação de professor de espanhol de uma dada universidade possui um sujeito enunciador, o qual não é a origem do dito, mas representa uma "fonte de referências"[13], também deixando marcas de suas expectativas sobre seus coenunciadores (por exemplo, funcionários de secretaria, alunos, professores, avaliadores externos, MEC). Ressalta-se que falamos de um sujeito institucional que se manifesta por uma "voz" que se pretende una, mas que necessariamente se constitui no atravessamento de diferentes discursos.

[13] Termo utilizado por Maingueneau, em sua obra "Análise de textos de comunicação" (2005, p.55).

Balizando a discussão sobre o que é discurso, temos também a questão das normas, isso porque todo ato de linguagem é, de certa forma, autorizado por “regras” particulares. A existência de um currículo, por exemplo, pode estar pautada na necessidade de pensar a formação acadêmica, planejá-la, orientá-la. Simultaneamente, pensar o currículo, implica, via de regra, pensar o professor, o aluno, a escola / universidade, a formação, a própria educação. Trata-se, portanto, de assuntos imbricados a tal discurso, de certo modo, temas impostos (MAINGUENEAU, 2008).

Maingueneau (2005) sinaliza, ainda, que o discurso deve ser compreendido em sua relação com outros discursos – interdiscurso –, em sua coexistência com os demais discursos que, de alguma forma, dialogam. A noção do original passa, de certa maneira, ao nível da utopia, uma vez que um discurso existe sempre em relação a outros anteriores, seja em forma de apoio, de contestação, de reelaboração e isso independe de ser um ato consciente. Tendo como parâmetro a reforma das licenciaturas e os novos currículos formulados nesse período, pode-se perceber um gama de discursos (oficiais e não oficiais), em uma teia de relacionamento, todos participando da dinâmica de produção de sentidos para a formação de professor e trabalho docente.

Finalmente, apresentadas as considerações de Maingueneau (2005) sobre enunciado e discurso, é possível apreender a perspectiva por meio da qual analisamos os fluxogramas que compõem o *corpus* da pesquisa. Resumidamente, partimos da noção de que os fluxogramas materializam enunciados sobre formação de professor sustentados por sujeitos institucionais que se constituem na interlocução com os coenunciadores (seus leitores), apresentando-se na forma de documentos formais, o que lhes confere um status de orientação, de prescrição de um projeto de formação de professores. Estes fluxogramas se constituem também, em contextos específicos, em meio a relações sociais que se manifestam em discursos em diálogo, buscando a estabilização de sentidos sobre ideais da atividade e da formação docente no âmbito de diferentes IES. E se os fluxogramas se constituem em meio a relações sociais, de algum modo, estão relacionados a atividades humanas que compõem a formação de professor, o que nos encaminha à reflexão sobre mais um aspecto teórico a que descrevemos na próxima seção: os gêneros de discurso.

2.2 **O fluxograma como gênero de discurso**

Além da própria definição de discurso, resta-nos ainda tecer alguns comentários sobre um conceito que também norteia a presente pesquisa, a saber, o de gênero de discurso. Bakhtin (2000) apresenta tal conceito, partindo da ideia de que a atividade humana está sempre relacionada, de alguma forma, ao uso da língua. Nesse caso, os enunciados se realizam já "enquadrados" nas diversas esferas de atividade humana, isto é, trazem consigo certas características que são próprias de condições específicas relativas a tais atividades.

Segundo Bakhtin (2000), os enunciados se relacionam com uma atividade humana a partir de aspectos ligados a um *conteúdo temático*, a um *estilo verbal* (opção por certos recursos da língua) e a uma *construção composicional*. Assim, tão variados quanto às atividades humanas, serão esses tipos de enunciados, "relativamente estáveis" que recebem a designação de gêneros de discurso. Os gêneros, por outro lado, por mais que se refiram a alguns tipos de enunciados, também são heterogêneos, na medida em que um mesmo gênero pode possuir variações.

Quando nos deparamos, por exemplo, com o fluxograma, precisamos observar, de antemão, sua heterogeneidade. Assim, de maneira geral, um fluxograma pode surgir em um contexto empresarial, para registrar as fases de um dado processo interno e também em uma universidade, para registrar os caminhos de formação a serem seguidos por seus formandos. O que está em questão é que, em cada caso, temos variações de algumas de suas características, devido ao próprio contexto em que se insere, sua finalidade, seus coenunciadores. Decorre desse fator, a heterogeneidade como constituinte da própria definição de gênero de discurso.

No âmbito empresarial, há diversos trabalhos que buscam definir o fluxograma, explicando sua importância como uma ferramenta gerencial. A definição a seguir é um exemplo do que acabamos de afirmar:

> É uma configuração (desenho) que contem as indicações passo a passo das etapas ou atividades de um processo de produção ou execução de um serviço. Representa uma sequência de trabalho, de forma detalhada ou macro na qual as operações ou os responsáveis e os departamentos envolvidos são visualizados nos processos. (...) É uma ferramenta para a avaliação de processos administrativos e produção, que pode ser utilizada para a melhoria de processos. (PESSOA, 2010)[14]

[14] PESSOA, Gerisval A. *Notas de aula da disciplina PDCA e Seis sigma*: metodologia e ferramentas da qualidade. São Luís: FAMA, 2010. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABf7MAG/ferramentas-gestao-qualidade-fluxograma>. Acesso em 10 fev. 2013.

Partindo da definição apresentada, nota-se a relação do fluxograma com a atividade de gerenciar processos. Por exemplo, em uma empresa que trabalha com a oferta de um dado serviço, o fluxograma representa os processos que garantem tal oferta distribuídos no tempo e considerando as instâncias envolvidas, mostrando também os momentos críticos, as decisões a serem tomadas. Para que possa ocorrer a representação do processo, há uma padronização do fluxograma, considerando o estabelecimento de alguns significados para as formas que compõem o diagrama do fluxograma, como se pode observar na figura 3.

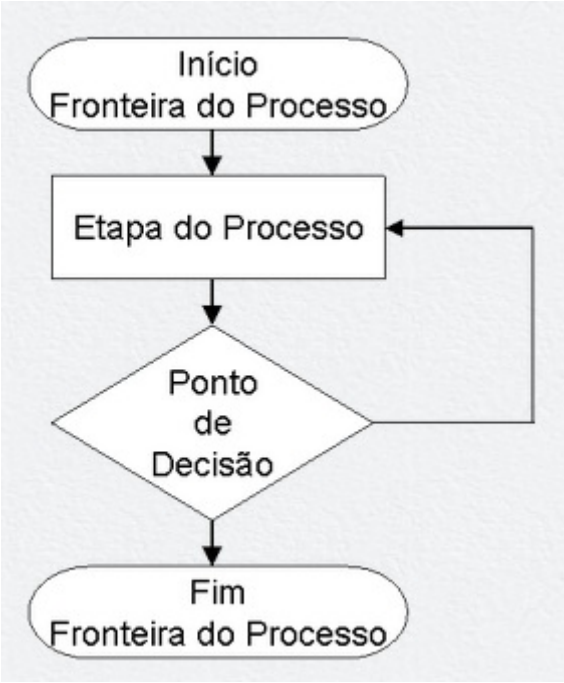


Figura 3: Padrão de composição de fluxograma de processos. Disponível em:
<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABf7MAG/ferramentas-gestao-qualidade-fluxograma>

Considerando os padrões de composição do gênero, os integrantes de uma dada empresa que compartilham de conhecimentos necessários sobre o fluxograma podem realizar a leitura de um documento como o apresentado na figura 4:

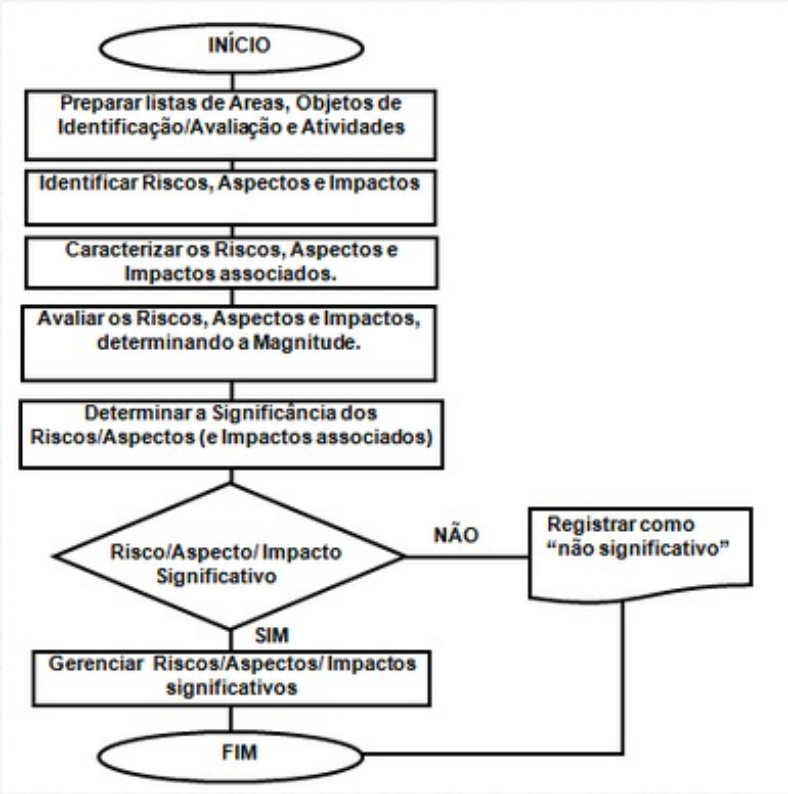


Figura 4: Exemplo de fluxograma de processos. Disponível em:
<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABf7MAG/ferramentas-gestao-qualidade-fluxograma>

É perceptível que se trata de um modo de circulação e de consumo bastante específico, relacionado a enunciados que se organizam de forma relativamente padronizada, com variações de acordo com o entorno que os situam (diferentes processos, diferentes empresas). O fluxograma se instituiu no âmbito empresarial como ferramenta de gestão e, de alguma forma, se expandiu alcançando outros espaços, como o das IES[15]. Assim, o fluxograma no contexto acadêmico, embora parta de um mesmo referencial relativo à organização e representação de um processo, se situa em um contexto diferente, se relaciona com uma atividade diferente, a atividade de buscar refletir e deliberar sobre a formação acadêmica.

Os âmbitos de circulação de um fluxograma – como os que acabamos de apresentar – e as diferentes atividades a que se relacionam colocam em evidência o caráter heterogêneo desta produção. Ao mesmo tempo, torna-se perceptível sua relação com uma dada atividade humana que, em termos de uma IES, se relaciona à formalização de um modo de conceber a formação de um licenciado, sua distribuição no tempo, sua relação com as diferentes áreas da instituição, seu caráter de orientação e prescrição, seus diferentes modos de consumo, seja por

[15] No capítulo 4, dedicado às análises dos fluxogramas das IES, desenvolvem-se alguns comentários sobre os diálogos estabelecidos entre o fluxograma no âmbito acadêmico e a visão empresarial de gestão de processos.

alunos, docentes, técnicos de secretaria, equipes pedagógicas. Assim, fazer análise deste material inclui também pensá-lo enquanto gênero, pois

> ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entra a língua e a vida. (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Conforme apresentado inicialmente, pensar em gênero de discurso implica a observação da presença de um *conteúdo temático*, um *estilo verbal* e uma *construção composicional*, os quais se definem na medida de sua inserção na vida social. Vejamos, a seguir, a possibilidade de caracterizar o fluxograma a partir desses aspectos, considerando sua forma utilizada por instituições de ensino no registro de suas estruturas curriculares, de modo a percorrer um caminho em direção à afirmação de que os fluxogramas constituem gêneros de discurso.

Em termos de *conteúdo temático* específico, pode-se dizer que um fluxograma trata da organização curricular e de sua distribuição no tempo para formação em uma dada área de conhecimento. Esse conteúdo traz em si diálogos com enunciados anteriores pertencentes ao mesmo gênero (fluxogramas anteriores) e de diferentes gêneros (deliberações institucionais que regulamentam o currículo, ementas de disciplinas, entre outros).

No que concerne ao *estilo verbal*, Bakthin (2010) explica que o enunciado é individual e, portanto, em certa medida, traz marcas da individualidade na língua. Entretanto, o autor afirma que existem gêneros mais propícios para a manifestação do estilo individual, como os literários, e outros que apresentam maior rigidez. Quanto ao segundo caso, desenvolve que

> as condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. Nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade (...). (BAKHTIN, 2010, p.283)

Um fluxograma, por ser um documento oficial, se enquadraria no grupo de gêneros a que nos referimos anteriormente, possuindo forma mais padronizada e menos individual. Assim, de maneira geral, pode-se dizer que um fluxograma se caracteriza por ser pontual, na medida em que busca sinalizar marcos, não se aprofundando em detalhes de cada um desses. Por outro lado, cada instituição estrutura seu fluxograma com algumas características próprias, mesmo sem transgredir os limites que permitem que sigam sendo reconhecidos como fluxograma, o que, de certo modo, poderia ser compreendido como um estilo. Assim, a escolha pela forma de disponibilização de informações complementares, os recursos de destaques utilizados, o formato e as cores dos quadros (ainda que estes últimos se refiram ao conteúdo não verbal), os nomes dados às disciplinas, podem ser considerados como aspectos

"individuais"[16], singulares a cada instituição, o que denota, até certo ponto, diferentes formas de circulação e recepção do gênero.

Por fim, o fluxograma também parte de uma construção composicional específica. Dessa forma, temos a estrutura de quadros; a distribuição dos quadros em linhas e colunas, mostrando uma sugestão de divisão das disciplinas ao longo do tempo; a relação entre as diferentes disciplinas, como a exigência de pré-requisito para que seja cursada, representada por meio de setas; além de sua própria distribuição espacial, que indica uma possível trajetória a ser trilhada pelo formando.

A relativa estabilidade de um gênero de discurso quanto aos aspectos recém-apresentados (tema, estilo e composição) o leva a ser caracterizado como fator de economia e responsável por garantir a comunicação. Entretanto, a questão do gênero como fator de economia só pode ser garantida na medida em que se pressupõe que os gêneros circulam entre pessoas que o sabem ler. Desse modo, uma vez caracterizado o fluxograma como gênero de discurso, é preciso considerar que existe uma lógica específica para lê-lo, é preciso ter conhecimento desse gênero para que se possa gerenciar a formação acadêmica a partir desse documento. É preciso, portanto, pertencer a uma "comunidade" em que se compartilham conhecimentos sobre tal gênero, de modo que se possa, então, reconhecer seu tema, seu estilo e sua estrutura, e seus diversos modos de se relacionar com o cotidiano de um curso de formação superior. Se um aluno não possui conhecimentos genéricos acerca do fluxograma, não conseguirá lê-lo ou terá dificuldades nessa tarefa e, consequentemente, sentirá reflexos no processo de sua formação, uma vez que não soube agenciá-lo de modo a decidir quanto aos diversos percursos possíveis, os espaços de escolha, por exemplo.

Pode-se dizer que o conhecimento genérico acaba por estar na base da circulação do fluxograma, uma vez que, conforme dito, se trata de um saber compartilhado por determinado grupo, sendo assim, conhecer o fluxograma acadêmico é também pertencer e participar de um grupo. O reconhecimento da estabilidade que compõe um gênero se dá no social e, portanto, tenta garantir que todos estejam "falando a mesma língua". O fluxograma possui um dado papel em um ambiente acadêmico, pois é compartilhado pelo grupo, sendo que o não pertencimento a este grupo pode acarretar problemas nos processos envolvidos com a formação, visto a impossibilidade do reconhecimento de sua finalidade, de seus momentos de circulação.

[16] No caso desta pesquisa, entendemos este denominado "individual" como a manifestação da IES por meio de uma voz que se pretende "unificada".

Maingueneau (2005) se apropria da proposta de Bakhtin e afirma que, em linhas gerais, um gênero de discurso envolve, ainda, algumas condições de êxito, não sendo, portanto, apenas um molde que se pode "aplicar" a diferentes enunciados. As condições de êxito a que nos referimos se baseiam: no reconhecimento de uma finalidade; na presença de parceiros legítimos; na contextualização em lugar e momento também legítimos; no suporte material e na organização textual. A seguir, procuramos refletir sobre cada uma dessas condições, de modo a ratificar a possibilidade de entendimento do fluxograma como gênero.

O primeiro ponto apresentado é o reconhecimento de uma finalidade relativa ao gênero. Nesse sentido, trata-se da percepção de que o gênero traz consigo o objetivo de modificar uma conjuntura da qual participa. O fluxograma, em geral, visa organizar processos visualmente, trazer à vista as relações estabelecidas entre suas várias etapas e, consequentemente, orientar. No interior de uma universidade, o fluxograma participa das ações de formação acadêmica dos alunos, apresentando, sugerindo uma trajetória a ser cumprida em um determinado tempo e de uma determinada forma. Ao mesmo tempo, este mesmo documento concretiza o curso, participa de uma série de documentos que formalizam, por exemplo, o curso de Letras Português-Espanhol e que também orientam processos administrativos. Os destinatários desse enunciado precisam reconhecer essa finalidade e ter um comportamento adequado diante do gênero para que este se institua com êxito.

O segundo tópico mencionado se relaciona ao "estatuto de parceiros legítimos" (MAINGUENEAU, 2005). Partindo dessa ideia, todo gênero de discurso pressupõe a presença de um enunciador autorizado a falar e um público específico. Visto isso, deduz-se que, no caso de um fluxograma, ou seja, de um enunciado sobre formação, estão autorizados a ocupar a posição de enunciar, os profissionais docentes responsáveis pela formulação curricular em dada área de conhecimento. Nesse caso, coincide que tais profissionais são autorizados não apenas pela questão do gênero, mas pela própria habilitação em termos formais (professores diplomados, com experiência na área de docência e profissionais autorizados a elaborar o fluxograma, como pedagogos). Já no que tange aos coenunciadores, temos os alunos, os próprios professores, outros membros da comunidade acadêmica (como funcionários de secretaria), o MEC, entre outros que buscam, essencialmente, orientações e normas sobre a estrutura do curso.

Considerando as relações estabelecidas pelo fluxograma com diferentes coenunciadores, cabe aqui realizarmos um comentário quanto ao deslocamento do gênero fluxograma para a composição de *corpus* de pesquisa. Nesse caso, o gênero está sendo analisado com um objetivo específico de busca por observar sua circulação e contribuição na

produção dos sentidos sobre formação docente, passando a ter pesquisadores como seus coenunciadores. Ademais, ainda que compreendido nas características de seu gênero, passa a ser analisado desde um viés que busca não uma orientação, mas que o observa como um enunciado situado em uma dada unidade acadêmica, do qual subjazem sentidos sobre formação docente.

O terceiro ponto em questão se refere ao lugar e ao momento legítimos, os quais são constituintes do próprio gênero. No caso do gênero a que nos propomos analisar, seu lugar de circulação legítimo é o ambiente acadêmico, uma IES responsável pela oferta de cursos de graduação, por exemplo. Assim, não faz sentido receber um fluxograma dessa natureza na porta de um supermercado. Pode-se dizer, resumidamente, que ao modificar o lugar de circulação legítimo de um gênero, necessariamente, também se "afeta seu modo de consumo" (MAINGUENEAU, 2005). Assim, um fluxograma em uma universidade será lido de uma determinada forma, visto que se legitima por sua circulação neste lugar. Por outro lado, a figura 5, publicada em um *blog*, embora assuma a forma de fluxograma, será legitimada de uma maneira diferente, considerando, os lugares legítimos em que circula e em que medida se aproxima e se distancia da relativa estabilidade que descrevemos sobre o gênero em questão.

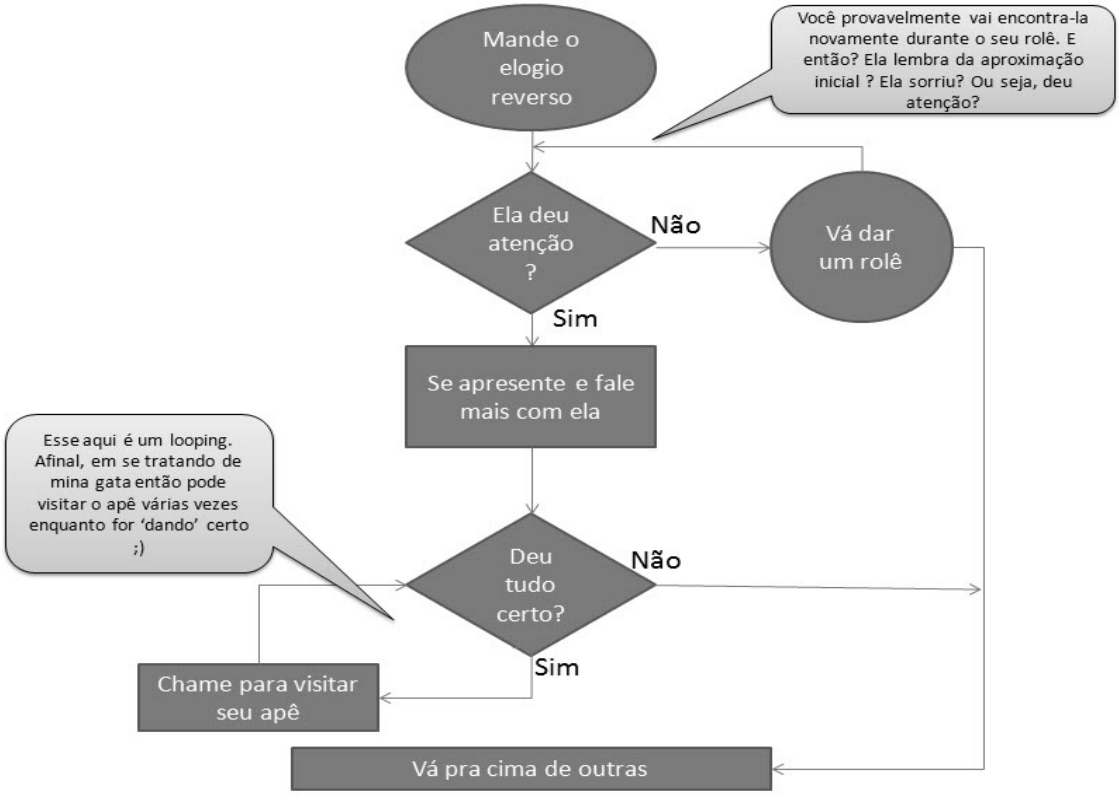


Figura 5: Deslocamento do contexto de circulação de um fluxograma. Disponível em: <http://queropegartodas.com/2010/05/pegando-as-mais-gatas-%E2%80%93-parte-2-os-conceitos-tecnicas-e-taticas-de-chegada/>

Por outro lado, existem questões relacionadas à temporalidade do gênero, tais como sua periodicidade, sua continuidade, sua duração de validade. Nesse sentido, um fluxograma em uma IES não tem periodicidade definida, mas é produzido na medida em que o currículo sofre uma modificação. Uma vez modificado o currículo, o fluxograma anterior perde sua validade, não tem mais razão de ser, pois não será mais o parâmetro, estará "vencido"[17]. Em termos de continuidade, poder-se-ia dizer que esta se materializa na disposição de um currículo em uma única folha de fluxograma, caracterizando, de alguma forma, a unidade, a integralidade de um curso. Se, por outro lado, esse fluxograma se fragmenta, pode denotar uma variação no gênero que contribuirá para formação de outros sentidos dentro de um contexto específico.

O quarto aspecto apontado por Maingueneau (2005) que participa das condições de sucesso de um gênero é seu suporte material. Visto isso, a materialização de um currículo na forma de um fluxograma veiculado de forma impressa ou digital (no *site* da IES) contribui a sua caracterização como documento oficial, de registro, que ajuda a manter um histórico de enunciados sobre formação em determinada área de conhecimento – diferentemente do apresentado na figura 5.

O quinto e último tópico é o da organização textual, ou seja, as formas de encadeamento lógico e formal dos constituintes do gênero. Especificamente quanto ao gênero fluxograma, pode-se dizer que sua organização textual se relaciona diretamente com sua estrutura gráfica, que permite o emprego de termos linguísticos pontuais, como índices. Para saber mais detalhes, é preciso recorrer a ementas e a programas de curso, por exemplo. De todos os modos, isso não significa não ser possível analisar o fluxograma como um enunciado, pois há, na constituição composicional do gênero, elementos não verbais que participam de uma dada forma de enunciar sobre formação acadêmica.

Após a apresentação dos itens que nos permitem caracterizar o fluxograma como gênero de discurso, resta-nos justificar a razão que nos leva a apostar em tal ideia como norte da presente pesquisa. Quanto a isso, acreditamos que é preciso assumir uma perspectiva que considera as peculiaridades do gênero também como participantes da dinâmica de produção de sentidos. Detalhando um pouco mais a proposta, não seria possível analisar um fluxograma sem conhecer tal gênero, sem compartilhar saberes sobre suas formas de circulação, sua

[17] Ainda que os fluxogramas possuam períodos de validade, seu valor documental e histórico não se perde após o fim de sua vigência. Assim, de maneira geral, pode-se afirmar que os fluxogramas manifestam-se como um documento, mesmo não estando em vigor, visto continuam sinalizando registros de uma formação empreendida em dado momento, podendo ser requeridos, por exemplo, por pesquisadores, por ex-alunos, por professores da IES. Desse modo, deve-se refletir sobre o tratamento que tal documento recebe (como em termos de armazenamento) mesmo após o término de sua vigência.

finalidade, seus enunciadores e coenunciadores, pois tudo isso participa de um modo de enunciar sobre formação e, consequentemente, dos sentidos produzidos[18].

De forma concisa, toda a abordagem desenvolvida mostra que enunciar sobre formação de professor por meio do gênero fluxograma é diferente de enunciar sobre o mesmo tema em forma de palestras, de legislações, de conversas informais. Com isso, não se pode esperar de uma análise de fluxograma, o que se espera de uma análise de uma palestra, pois a diversidade de gênero entra em jogo e precisa ser considerada, uma vez que as características do gênero também participam da produção de sentidos dos enunciados. Estudar o fluxograma, portanto, é um dos desafios da presente pesquisa, de modo a propor uma abordagem que questione o lugar da pretensa objetividade que este documento busca ocupar e também verificando – partindo do aporte teórico apresentado na próxima seção – sua possibilidade de encarnar relações de poder e privilégios de saberes que participam da produção de subjetividades docentes.

2.3 **Formação de professor, poderes, saberes e subjetivação**

Na seção 2.1, partimos da proposta de Maingueneau (2005) para definirmos um modo de compreender enunciado e discurso e sua articulação com a presente pesquisa e, na seção 2.2, apresentamos a possibilidade de compreender o fluxograma como um gênero de discurso, de modo a analisá-lo sem descartar as características de estilo, estrutura e tema que o constituem. Agora, nesta seção, o foco se desloca para as relações de poder, saber e subjetivação, partindo dos estudos de Foucault (2003, 2009, 2012) e de alguns pesquisadores que atuam considerando as propostas teóricas deste filósofo. Para introduzir esta seção, recorremos às palavras de Fischer (2001), em que a autora esclarece que, para Foucault, compreender o discurso passa pela tarefa de

> tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de "reais" intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p.198)

[18] No capítulo 4, dedicado à análise, são apresentados mais detalhes sobre a caracterização de um fluxograma, partindo de seu entendimento como gênero de discurso.

Retomamos a questão do discurso, pois a noção apresentada no fragmento transcrito é fundamental para a perspectiva teórica que adotamos nesta pesquisa, ademais de se articular com os conceitos de poder, saber e subjetivação. Reafirmamos, desse modo, um distanciamento de uma perspectiva que considera, no que se refere aos discursos, a existência de significados imanentes, sentidos escondidos, manipulados intencionalmente por trás dos quais se encontraria uma verdade. Com isso, retomamos as reflexões que Foucault realiza, ao longo de sua trajetória, sobre a verdade, considerando-a não como algo que está por trás de signos dissimulados, mas, diferentemente, como uma construção que envolve os *poderes*, os *saberes* e a *subjetivação*.

Foucault (2009) esclarece que as relações de poder podem ser compreendidas a partir das formas de resistência aos poderes, isto é, pelas tentativas de rompimento com certas relações de poder instauradas. Assim, configuram-se lutas que são "uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do conhecimento" (FOUCAULT, 2009, p.3). Disso, depreende-se que os poderes atuam sobre os sujeitos dando contornos e limites a suas ações. Articulando tal proposta à questão do discurso, é possível compreender que os posicionamentos assumidos se relacionam às forças em embate em um grupo social. Esse aspecto também permeia a forma como se compreende o currículo nesta pesquisa, isso porque, as estruturas curriculares de formação de professores da UERJ, UFRJ ou UFF, por exemplo, se fundam em relações de poder presentes na sociedade como um todo, e, particularmente, em cada instituição.

No interior das faculdades ou institutos de Letras e também nas faculdades de educação há poderes em jogo que participam das escolhas sobre distribuição de carga horária, criação de novas disciplinas e na atribuição da responsabilidade pela formação docente. A demanda por uma reforma curricular, por conseguinte, poderia ser compreendida como a manifestação de disputas pelo privilégio de "dizer" o que é válido na formação docente e essas disputas se configuram por meio das relações de poder e dos atos de resistência aos privilégios que se instauram em certas circunstâncias.

Em relação aos saberes, estão em questão as enunciações e as visibilidades, ou seja, o que se diz sobre, o que se vê, o que não se vê nos objetos e, ainda, o que não se diz ou o que não se pode dizer, partindo de um sujeito inserido em condições históricas e sociais específicas (WEINMANN, 2006). No caso de um currículo de licenciatura pós-reforma, temos, portanto, formas de dizê-lo e formas de enxergá-lo, isto é, são os conhecimentos que circulam sobre tal, que também se influenciam pelas relações de poder. Relacionando as ideias de poderes e saberes, pode-se dizer que o poder

> (...) aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT, 2009, p.5)

Um elemento decisivo ao falarmos de discurso, segundo a perspectiva que norteia esta pesquisa, é a noção de sujeito. Foucault concentra parte de suas produções para pensar a questão do sujeito como uma constituição histórica, como anuncia em "A verdade e as formas jurídicas" (2003). Se, por um lado, existem forças que delimitam as ações do sujeito, conduzindo-as a determinadas opções, por outro, há a resistência, os atos de liberdade, a presença do sujeito em meio a outras forças circulantes. Assim, para Foucault (2009), o poder só existe porque também existem ações de resistência, formando um espaço de relações entre diferentes forças. Essa relação entre diferentes forças é desigual, uma vez que cada ocasião específica terá mais ou menos espaço aberto para a resistência.

A subjetivação seria, de alguma forma, a maneira de o sujeito se colocar em meio ao choque entre os saberes e poderes circulantes. Dito de outro modo, mesmo afirmando que as verdades se produzem em meio a essas relações de poder e saber, Foucault afirma a existência de espaço para a atuação do sujeito, o qual toma os embates também em uma dimensão própria (WEINMANN, 2006). Importa esclarecer que Foucault (2003) não afirma a existência de um sujeito cartesiano, "senhor de sua razão". Na verdade, seu projeto é justamente refletir, a partir dos conceitos de saber e poder, o lugar do sujeito não como origem, mas como parte da produção. Dessa forma, retomamos um aspecto mencionado já algumas vezes, que diz respeito ao fato de o sujeito existir somente a partir de sua inserção em uma conjuntura espaciotemporal bastante específica.

Em síntese, a ideia de que o sujeito se constitui em uma trama histórica é central. Isso porque Foucault (2003) busca, justamente, questionar e suspeitar de perspectivas que considerem o sujeito como transcendental, detentor do saber. Seguindo este caminho, o autor propõe que se pense a questão não apenas para negá-la, mas para refletir considerando a construção de verdades que dão sustentação a uma determinada forma de conhecer, a uma forma de verdade.

Ao falarmos de instituições, como faculdades e universidades, vale esclarecer que o lugar de sujeito é ocupado, então, por esse posicionamento institucional que, mesmo fundado na base de polêmicas, assume o lugar de enunciador que pretende ser uno. Desse modo, o sujeito enunciador nos currículos de formação de professores de cada instituição, isto é, essa pretensão de "voz unificada e unívoca" da instituição, se posiciona em meio a sua inserção em um contexto, por exemplo, pós-reforma curricular, pelas experiências naturalmente

convocadas e pelos poderes e saberes em embate nos discursos sobre formação de professor circulantes no momento.

Há ainda mais um conceito de Foucault que relaciona os três aspectos recém-apresentados, a saber, o dispositivo. Weinmann (2006), em seu artigo sobre os conceitos foucaultianos de subjetivação e dispositivo, explica que a denominação "dispositivo" remete a "um determinado agrupamento de práticas, que constituem um sujeito em uma trama de saberes e em um feixe de forças que lhes são imanentes" (WEINMANN, 2006, p.17). Este autor discorre também sobre uma etapa da pesquisa de Foucault em que se considera a subjetivação no mesmo nível das relações de poder e saber, não sendo apenas uma derivada dessas duas últimas. Isso se torna possível, por meio do conceito de experiência, que confere ao sujeito um papel de participação ativa no processo de subjetivação, mesmo em meio às relações de saber e poder. Portanto, pode-se entender o dispositivo como uma forma de produzir uma subjetividade – distanciando-se da visão de sujeito como natural –, processo de que o sujeito participa, ao lado dos poderes e saberes em jogo.

O conceito de dispositivo condensa as principais ideias de Foucault, no que tange à concepção de sujeito histórico e, consequentemente, em relação ao questionamento sobre o que está na base da circulação das verdades inscritas em certo contexto. Disso, depreende-se que os dispositivos produzem modos de ser de um sujeito, por exemplo, modos de ser professor, modos de formar professor. As disputas no campo do discurso se dão, justamente, para estabilizar sentidos e verdades.

As considerações realizadas nesta seção, associadas aos conceitos de enunciado e discurso da seção 2.1, reafirmam a indissociabilidade entre as produções de linguagem e o contexto em que estão situadas. Nesse sentido, podemos propor, nos termos específicos do fluxograma, uma perspectiva que o considere como um dispositivo, visto que nele se encarnam práticas que participam da constituição de um sujeito docente em meio a saberes e relações de força. Enfim, o fluxograma pode ser encarado como um dos dispositivos que atuam na produção de subjetividades de formação de professor.

2.4 **Relações entre reforma curricular e trabalho docente**

No primeiro capítulo desta pesquisa, discorremos brevemente sobre a reforma das licenciaturas, em decorrência da qual houve uma modificação nos currículos de licenciatura das IES brasileiras. O já apresentado Parecer CNE/CP n° 9/2001 traz os fundamentos filosóficos dessa reforma, dando as diretrizes para formação de professor para atuação na educação básica e, com isso, situando-se no campo dos discursos sobre formação docente.

Enunciar sobre formação em licenciatura, em um contexto de reforma curricular, envolve, em certo nível, refletir sobre a atividade docente em três momentos diferentes, mas convergentes, a saber: a atuação do professor formador que atua no ensino superior; a atuação dos professores já formados e habilitados a lecionar na educação básica; e, também, a futura atuação dos professores em formação. Nota-se que estão em discussão diversas subjetividades docentes.

Em termos do professor formador, uma reforma curricular afeta diretamente seu trabalho, visto que está em jogo a reorganização de uma estrutura da qual ele faz parte. Seu trabalho é compor esse currículo, participar das experiências de seus alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos em uma dada área de atuação profissional. Sendo assim, o que se coloca em cheque durante uma reforma curricular é também o próprio trabalho do professor formador, trazendo à tona uma gama de discursos que atravessam e prescrevem essa atividade.

Quanto ao professor formado e habilitado para atuar nas escolas, a reforma acaba sendo decorrência de uma dada circulação de discursos que, até certo ponto, contribuem para a criação de verdades a respeito de como tem sido o trabalho desses docentes. Fala-se, desse modo, de várias habilidades e competências a serem adquiridas e que, em determinado momento, não existem ou poderiam ser aperfeiçoadas.

Tem-se ainda o professor em formação, que vai ser interlocutor direto desse novo currículo em proposição. Os discursos sobre a reforma das licenciaturas vão, justamente, participar do processo de dar significado a um modo de ser professor, fator que estará presente na experiência acadêmica desse sujeito (professor em formação). Assim, tanto nesse caso, quanto nos dois anteriormente apresentados, depara-se com uma série de discursos sobre o trabalho docente, como se pode constatar, por meio da citação a seguir:

> (...) nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (BRASIL. Parecer CNE CP nº 009/2001, p. 21)

Por meio do exemplo anterior, é perceptível um enunciado sobre o trabalho de um formador de professor, sobre o que este tem feito com frequência e sobre o que se acredita que deveria / deve fazer. Por outro lado, tal prescrição relativa ao trabalho do professor formador tem como objetivo fundamentar uma futura atuação docente (por parte de um professor em formação), o qual se pretende que atue de acordo com tais pressupostos. Nota-se, concretamente, o nível de relacionamento intrínseco das três mencionadas instâncias, especialmente, ao serem todas observadas no rol da atividade profissional de docência.

O currículo, portanto, traz consigo inúmeros debates sobre o trabalho dos docentes formadores, em formação e formados e, em certa medida, prescreve, projeta um trabalho a ser realizado pelo professor formador, ou seja, prescreve a atividade de formação docente. Assim, cabe pensar sobre as relações entre o que prescreve o trabalho e a atividade de trabalho, de modo a refletir sobre os efeitos dos documentos prescritivos relativo à formação docente (como fluxogramas e ementas) e a própria atividade de formação. Para isso, um possível caminho a ser percorrido é o proposto pelos estudos de ergologia. Cabe esclarecer que a ergologia não se apresenta como uma disciplina, mas como uma metodologia que possibilita abordar a atividade humana por uma perspectiva pluridisciplinar.

A temática sobre a definição do trabalho é introduzida nos estudos ergológicos, partindo de certas contribuições da ergonomia, as quais preconizam que, ao se falar em “trabalho”, pode-se falar em duas instâncias distintas: o trabalho prescrito e o trabalho real. Entre essas duas instâncias, porém, há certo distanciamento, isso porque o trabalho, segundo esse ponto de vista, será sempre imprevisível – sempre espaço de debate de valores –, o que, necessariamente, tornará qualquer prescrição diferente da atividade de trabalho. Partindo dessa ideia, os ergólogos propõem que nesse distanciamento se localizam as ações individuais ou coletivas que viabilizam a atividade de trabalho, ações essas pautadas em conhecimentos advindos da própria experiência do sujeito trabalhador.

O sujeito trabalhador, por sua vez, possui uma história particular que contribui para a singularidade de sua ação e de seus conhecimentos acerca de um trabalho também específico (uma vez que o trabalho se dá em um ambiente institucional singular, com atuação de outras

pessoas com histórias e experiências também peculiares). Reconhecidas as singularidades de todos esses aspectos relacionados às atividades humanas, já é possível reafirmar a impossibilidade de se prever, em sua totalidade, a atividade de trabalho, o que também é válido para entendermos os documentos que prescrevem tanto a reforma curricular quanto à atividade de formação docente.

Por outro lado, a imprevisibilidade relacionada ao trabalho real não elimina a existência de conhecimentos prévios a esta atividade. Tais conhecimentos são designados de "constituídos", dito de outro modo, são os saberes acadêmicos que estão na base das próprias prescrições. Nas palavras de Pierre Trinquet (2010),

> o saber acadêmico e formal é desinvestido. Isso significa que ele é definido fora desta atividade particular que estudamos e vinculado a outros conceitos, independentemente de situações particulares. Ele é genérico, generalizável e constituído do exterior de todas as situações precisas. Por isso, o classificamos como estando em desaderência com a atividade do aqui e agora. (TRINQUET, 2010, p. 101)

As questões curriculares que nos dispomos a estudar estão relacionadas à atividade docente, portanto, se relacionam com os estudos sobre as diferenças entre o trabalho prescrito sobre formação de professor e a atividade de trabalho, isto é, a atividade de formação. Em primeiro lugar, é possível compreender que uma reforma curricular se fundamenta em uma forma de ver o trabalho docente, de projetá-lo, consequentemente, de prescrevê-lo. Entretanto, essa prescrição ao trabalho docente se dá, antes, pela prescrição ao trabalho mais específico de formação de professor. Isso é o que ocorre com a publicação, por exemplo, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, visto que este Parecer sugere maneiras de ser e formar professor.

Por outro lado, ainda partindo da observação do Parecer CNE/CP nº9/2001, pode-se dizer que esse se fundamenta, em parte, por saberes acadêmicos e formais sobre docência atravessados por questões epistemológicas, ideológicas, por exemplo. Quando o corpo docente de uma IES se depara com a necessidade de reformular seus currículos de licenciatura, estará, simultaneamente, dialogando com o prescrito pelo Parecer e fazendo valer seus conhecimentos individuais e coletivos advindos da experiência em um dado contexto institucional, que também é atravessado por diversas perspectivas. E a partir disso, as IES também produzem suas prescrições às atividades de formação, contando não apenas com um aparato teórico, mas com suas experiências e instituindo-as por meio de documentos como fluxogramas e ementas.

Vê-se, neste ponto, o valor de conhecimentos que não apenas os acadêmicos, mas aqueles que decorrem da experiência, denominados como "conhecimentos instituídos". No processo de reforma curricular em cada instituição há, portanto, prescrições que delineiam uma ideia de formação docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos da experiência –

instituídos –, estando ambos, por fim, nos fundamentos da proposta de currículo resultante em cada IES.

A percepção de que os conhecimentos da experiência também participam das precrições favorece a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, pois reafirma o espaço de atuação de cada IES na produção de sentidos de formação docente. Em outras palavras, as contribuições da ergologia afirmam que as prescrições estão sujeitas aos conhecimentos instituídos – da experiência – e, ao mesmo tempo, abrem espaço para o entendimento de que cada IES vai "ler" as prescrições da reforma das licenciaturas, considerando também sua experiência. De modo análogo, a perspectiva discursiva nos encaminha a uma visão de que os documentos que formalizam a reforma no interior de cada IES (como fluxogramas e ementas) são enunciados sobre formação de professor que ganham sentidos em situação de enunciação específica.

Não pretendemos explorar profundamente as contribuições da ergologia, mas de algum modo nos apoiar em um referencial sobre documentos prescritivos desde uma perspectiva que não os coloque em posição absoluta, buscando concordar com as propostas da AD. Assim, ainda que a ergologia, ao falar do conhecimento da experiência, não esteja afirmando o mesmo que a AD, em termos de posicionamento discursivo, buscamos, aqui, realizar essa aproximação, visto que são perspectivas que, juntas, confluem para o entendimento da participação das IES na construção de propostas que projetam a formação docente.

Finalmente, vale reforçar que os estudos da ergologia contribuem para reconhecermos que, em todo caso, as IES também produzem prescrições e, consequentemente, a formação do professor não apenas se constituirá dos documentos prescritivos (como fluxogramas e ementas), mas também dos usos de si, isto é, do que os docentes formadores empreenderão, na própria atividade de formação de outros docentes. Em síntese, tanto no nível das prescrições da reforma, quanto no nível das releituras das IES e consequente formulação de prescrições para a atividade de formação de professor, sempre haverá a impossibilidade

> de um controle, de uma antecipação total das variabilidades (...); sempre haverá, nas interfaces e nos acordos de trabalho, 'brechas de normas', que exigem que os seres pensantes e deliberantes façam, *hic et nunc*, escolhas para tornar possível a produção. (SCHWARTZ, 2002, p.117)

3 **METODOLOGIA**

Nos itens a seguir, são esclarecidos detalhes sobre as motivações que guiaram a escolha e a delimitação do *corpus* da presente pesquisa. Em seguida, são apresentadas as etapas e os critérios de análise do *corpus*, considerando suas especificidades no que concerne ao gênero de discurso a que pertence, nos termos do que foi apresentado no capítulo teórico.

3.1 **Constituição do *corpus* de pesquisa**

Em primeira instância, falar em formação docente em nível superior implica a presença e atuação de uma IES. Nesse sentido, um primeiro recorte se faz necessário, no que tange à definição de com quantas e qual(is) IES trabalhar. Isso porque, tal qual debatido nos fundamentos teóricos desta pesquisa, cada IES tem sua experiência, sua história, seu entorno e, consequentemente, pode realizar diferentes leituras a partir dos textos oficiais – como o Parecer CNE/CP nº9 de 2001 e as Resoluções nº 1 e 2 de 2002 – produzindo diferentes modos de compreender a formação docente.

Na última seção do capítulo teórico desta pesquisa, apresentamos as contribuições dos estudos em ergologia em diálogo com as propostas da AD e de Foucault (2009), o que nos levou a entender que as prescrições sofrem renormalizações. Em outras palavras, quando a reforma passa à incumbência das IES, cada uma poderá – sem ferir a legislação – fazer sua própria leitura das exigências, "adaptar" as normas a seus contextos e, nesse sentido, participar da construção de subjetividades, segundo as forças de poder e saber em embate. Partindo, então, das reflexões teóricas realizadas, a escolha foi por trabalhar com a reforma no contexto de diferentes IES, buscando observar esses movimentos de releitura, de renormalização que podem tomar diferentes rumos, em prol da realização da reforma em cada âmbito específico.

Para a escolha das instituições com as quais se desenvolve a pesquisa, inicialmente, admitiram-se alguns critérios. Deste modo, por ser uma investigação desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, o critério geográfico foi tomado como ponto de partida, isto é, o foco de interesse é na formação que se empreende no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Em seguida, definiu-se o trabalho apenas com as universidades públicas, partindo da ideia de que,

por estarem vinculadas burocraticamente ao Estado, possuem intrínseco comprometimento com as políticas de educação em circulação.

Ainda no âmbito das universidades públicas, mais um recorte foi necessário. No estado do Rio de Janeiro, atualmente, há cinco universidades públicas que oferecem o curso de Licenciatura em Letras, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Do total apresentado, uma não oferece a habilitação em língua espanhola – UNIRIO – e outra – UFRRJ – passou a oferecer a licenciatura em língua espanhola apenas após a exigência da reforma, ou seja, seu currículo não passou por reformulação, mas foi inaugurado nesse contexto. Por conseguinte, considerando o interesse da pesquisa nas reformulações curriculares referentes à formação do professor de língua espanhola, definiu-se que o trabalho envolveria apenas as seguintes IES: UERJ, UFF e UFRJ.

Conforme já discutido nos itens anteriores, o interesse está centrado na questão da reformulação curricular e, mais especificamente, na análise das escolhas que deixam marcas, no plano discursivo, sobre o que se privilegia como parte da formação de professores de espanhol. Assim sendo, o *corpus* de análise deve ser um material que permita, por meio de análise linguística, acesso às escolhas das IES referentes à reforma curricular das licenciaturas em Letras Português-Espanhol.

Pensar a reforma das licenciaturas por um viés enunciativo é refletir sobre as produções discursivas que a materializam, entendendo como tais produções uma série de enunciados situados no ambiente acadêmico que trazem, em si, marcas de um contexto socio-histórico singular. Ademais, sustentam certas concepções de ensino, aprendizagem, formação acadêmica e atuação docente que participam da definição de um posicionamento referente à educação básica brasileira. Cabe esclarecer que, se o foco das análises recai sobre as reformulações curriculares, nosso *corpus* precisa permitir a comparação entre o que havia imediatamente antes da reforma e o que passou a haver depois[19].

Para ter acesso aos discursos produzidos sobre formação docente, o primeiro passo foi buscar informações gerais e documentos sobre os cursos de licenciatura em Letras Português-Espanhol nos *sites* das universidades e, também, nos *sites* das próprias unidades (Faculdade ou Instituto de Letras). Encontrou-se no *site* de todas as IES o fluxograma em vigor do curso

[19] O interesse na comparação entre o que havia antes e o que passou a haver após a reforma impossibilita a inclusão da UFRRJ na presente pesquisa. Entretanto, outras pesquisas podem propor um enfoque que, por exemplo, compare os sentidos de formação em IES que constituíram seus cursos de formação de professor na área de Letras após a reforma das licenciaturas e as que passaram por reformulação.

de Licenciatura em Letras em todas as habilitações ofertadas. Já para ter acesso aos fluxogramas anteriores à reforma, foram necessários diferentes caminhos. Na UERJ, o Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP)[20] disponibilizou o documento para cópia. Na UFF, contou-se com a colaboração de um docente vinculado à instituição que gentilmente o compartilhou conosco. Na UFRJ, contamos com a colaboração de uma professora vinculada à Seção de Ensino[21] da Faculdade de Letras, que também nos disponibilizou o documento para cópia[22].

Além dos fluxogramas, buscou-se ter acesso a outros documentos vinculados à formalização da reforma nas IES pesquisadas, que permitissem tomar conhecimento das discussões empreendidas, à época da reforma, e que mostrassem as modificações propostas. Os processos de obtenção de tais informações também tiveram suas particularidades em cada uma das instituições. Na UERJ e UFF, foi solicitado o apoio de docentes atuantes nas instituições, os quais disponibilizaram os documentos públicos referentes a cada uma delas.

Já na UFRJ, o processo obteve algumas peculiaridades, visto que a reforma, quando do recolhimento de materiais, ainda estava em andamento, portanto, muitos documentos ainda não haviam sido divulgados interna ou externamente. Com isso, houve a necessidade de maior formalização para o acesso à documentação, pois se tratavam de informações disponíveis apenas na Seção de Ensino da Faculdade de Letras. Foi necessária a realização de uma solicitação de acesso à documentação da reforma curricular das licenciaturas, a qual foi avaliada e autorizada em congregação. Apenas após a concessão de tal autorização, foi possível ter acesso aos documentos.

Uma vez recolhidos todos os documentos, passou-se a uma etapa de breve análise para identificar sua natureza, sua organização e seu papel no contexto da reforma dentro da IES. Assim, percebeu-se a existência de documentos de variadas naturezas, porém todos voltados ao registro de uma visão institucional acerca da formação docente na área de Letras. Após essa análise inicial, foram identificados, dentre os documentos que formalizam a reforma no interior das universidades, os que se podem denominar, para efeitos de organização, como de

[20] Departamento responsável por assessorar a Sub-reitoria de Graduação e as Unidades Acadêmicas da UERJ, além de orientar os alunos dos cursos de graduação da UERJ em questões pedagógicas e acadêmico-administrativas.

[21] Seção responsável pela orientação, organização e controle de processos administrativos e acadêmicos dos cursos de graduação em Letras na UFRJ.

[22] Agradecemos aos professores Horácio Ribeiro (DEP-UERJ), Luciana Freitas (Faculdade de Educação-UFF), Del Carmen Daher (Instituto de Letras-UFF), Antonio Andrade (Faculdade de Educação-UFRJ), Mercedes Sebold (Faculdade de Letras-UFRJ), Leticia Rebollo (Faculdade de Letras-UFRJ) e Filomena Varejão (Seção de Ensino-UFRJ) que muito gentilmente colaboraram com a realização desta pesquisa, concedendo acesso a informações e documentos relativos à reforma curricular das licenciaturas dos cursos de Letras em suas instituições.

cunho *legislativo*, de cunho *teórico-filosófico*, e de cunho *administrativo-pedagógico*. Os parágrafos seguintes se dedicam ao detalhamento de cada um desses grupos, considerando sua circulação no ambiente acadêmico.

Os documentos de cunho *legislativo* podem assim ser denominados por estarem relacionados à normatização, ao estabelecimento de regras e parâmetros que deverão vigorar em uma instituição. Assim, busca representar aquilo que, em um dado momento, foi considerado o ideal pela instituição, dando a esses "consensos" valor de norma. Entre eles encontram-se deliberações e resoluções internas, por exemplo.

A elaboração de normas, porém, depende de um embasamento, sendo esse espaço ocupado pelos documentos de cunho *teórico-filosófico*. O papel dos documentos dessa natureza é o de definir e divulgar diretrizes e fundamentos que balizam a elaboração dos documentos normativos e, consequentemente, a formação empreendida pela IES. Enquadram-se nesse grupo documentos como projetos político-pedagógicos (PPP) e diretrizes de formação. Quanto a esse aspecto, cabe esclarecer que nem todas as universidades promovem a circulação dos mesmos documentos, ainda que existam alguns obrigatórios e comuns a todas as IES, como o PPP. Nesse sentido, por exemplo, a UFF dispõe de um longo documento de diretrizes de formação e também de um PPP, já a UERJ e a UFRJ, em termos de fundamentos, possuem apenas seu PPP.

Por fim, há o terceiro grupo de documentos que possui um caráter *administrativo-pedagógico*. A motivação de tal denominação vem do fato de terem como objetivo a organização e a possibilidade de concreção do curso no cotidiano. Como exemplo, é possível mencionar os fluxogramas, as ementas e os programas de disciplina. Esse terceiro grupo de documentos decorre dos dois outros anteriores, pois, na medida em que descreve o curso, irá dialogar com seus fundamentos teórico-filosóficos, respeitando, consequentemente, as normas estabelecidas. Entretanto, a relação entre esses documentos não é algo imediato, não se tratando de uma passagem automática, por exemplo, de um documento de cunho legislativo a um de cunho administrativo-pedagógico. O que se quer esclarecer é que para que se chegue a um fluxograma, isto é, à representação de uma grade curricular, as próprias unidades da universidade buscarão seus caminhos para atender às resoluções internas e tudo isso se dá em meio a relações de poder, a embates entre perspectivas que buscam estabelecer seu espaço de influência.

Já pela descrição de cada um dos grupos de documentos apresentados, percebe-se que há uma relação de diálogo constante entre eles. Assim, fluxogramas, ementas, resoluções, diretrizes, por exemplo, trazem necessariamente em sua constituição os fundamentos que

atravessaram as discussões sobre a reestruturação curricular para formação de professores de língua espanhola. Entretanto, cada um enuncia a sua maneira, tendo em vista seus objetivos, seu modo de circulação, sua função, seu enunciador, o gênero discursivo por meio do qual se materializa.

Reconhecido o diálogo existente entre os três grupos de documentos que se acaba de apresentar, restou estabelecer um parâmetro para definir o *corpus* da pesquisa. Em primeiro lugar, é preciso retomar e trazer à vista o interesse de investigar as reformulações curriculares realizadas na UERJ, UFF e UFRJ. Por se tratar, em primeira instância, de uma análise de mudanças em estruturas curriculares, a necessidade de recorrer a um gênero que retrate tal estrutura se faz presente. Por conseguinte, chega-se ao fluxograma, visto que este é o gênero que, no ambiente acadêmico, retrata sinteticamente a trajetória a ser percorrida pelo estudante.

A reflexão sobre o que é o fluxograma, portanto, é o que nos conduz à escolha de tal material como ponto de partida para definição do *corpus* de análise da presente pesquisa. Deste modo, nossa compreensão acerca do fluxograma o considera como um gênero que retrata, por meio de recursos verbais e não verbais, determinado processo. Esse "retrato" se pretende, de certo modo, objetivo, como uma "tradução" de certa verdade sobre um dado processo, em um determinado contexto. O trabalho de análise dos fluxogramas, considerando a pretensão objetiva do referido gênero, além de permitir a observação das mudanças nas estruturas curriculares, representa um esforço para propor uma leitura crítica deste gênero que, conforme nos propomos a mostrar no capítulo de análise, podem manifestar interdiscursividades, polêmicas, relações de poder.

Em nosso caso, por estarmos em contato com um fluxograma acadêmico, tratamos do processo de formação em nível superior de um profissional docente. Pensar em processo permite que se coloque certo foco na formação como algo gradual, distribuído em diversas etapas. Figurativamente falando, um docente em formação precisa passar por todo aquele caminho apresentado pelo fluxograma para concluir seu curso e obter seu grau de licenciado. E como já foi dito no capítulo teórico, a definição desse caminho se baseia em escolhas, escolhas estas que possuem fundamentos e que definem certo posicionamento discursivo.

As primeiras análises realizadas dos fluxogramas de licenciatura em Letras Português-Espanhol das IES envolvidas na pesquisa possibilitaram a observação de mudanças decorrentes da reforma. Com o avançar da pesquisa, as análises foram amadurecendo e encaminhando as observações sobre seus diálogos com a reforma das licenciaturas e os atravessamentos de algumas discursividades que se posicionam sobre a formação do profissional docente. Entretanto, nas primeiras tentativas de fechamento da pesquisa, surgiu

certa dificuldade e certa sensação de que ainda havia algo por dizer e que fugiria aos limites dos fluxogramas. Como afirmamos em parágrafos anteriores, o fluxograma acadêmico se situa em um conjunto do qual participam outros documentos que juntos fazem circular, em uma IES, certa proposta de formação docente. Esses outros documentos, quando do conhecimento dos leitores dos fluxogramas – como pode ocorrer com professores e servidores da IES – podem configurar também um dos tipos de contexto de um enunciado, como propõe Maingueneau (2005): "os saberes anteriores à enunciação"[23]. Tal ideia nos sinalizou uma possibilidade de superar os impasses encontrados.

Pensando na possibilidade de que há outros documentos que contextualizam os fluxogramas acadêmicos, lançamos mão da observação de ementas de disciplinas de formação docente em língua espanhola. não com o intuito de realizar uma análise detalhada desse material, mas com vistas a proporcionar uma visão, ainda que por meio de um recorte, da possibilidade de entender o fluxograma acadêmico também em seu contato com outros documentos, em um contexto mais amplo, fazendo circular certas concepções de formação docente.

Restam ainda alguns esclarecimentos quanto à escolha das ementas a serem observadas. Para tal, é necessário recorrer ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 a qual, fundamentada no Parecer CNE/CP nº28 de 2001[24] e na Resolução CNE/CP nº01 de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Sobre a composição da carga horária, a Resolução exige que a reforma nas IES deverão considerar um mínimo de

> (...) 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos-pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns.
>
> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
>
> II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
>
> III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
>
> IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
>
> Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 2001)

[23] Discorremos sobre os tipos de contexto, segundo Maingueneau (2005), e especificamente sobre os "saberes anteriores à enunciação" no capítulo 2, p.44, desta dissertação.

[24] Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21 de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº28 de 2001)

Percebe-se, por meio da Resolução citada, que há uma ênfase dada à questão da reflexão sobre a prática pedagógica, ocorrendo o acréscimo de horas dedicadas a um novo grupo de disciplinas denominadas como “prática como componente curricular”, além do aumento na carga horária de estágios. Isso se fundamenta, em parte, nas discussões registradas no mencionado Parecer CNE/CP nº 28 de 2001, o qual coloca em evidência a necessidade de se observar a questão da relação teoria e prática por um viés diferente, tal qual o registrado na citação a seguir.

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.
>
> Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.
>
> Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº28 de 2001, p. 10)

Ainda quanto às discussões sobre a ideia das relações entre teoria e prática, o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 expõe que há vários modos de se fazer a prática e, nesse sentido, propõe que

> (...) uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, p. 22)

Vê-se, por meio dos enunciados apresentados, que a reforma do currículo das licenciaturas parte de uma ideia de necessidade de mudança na maneira de compreender a relação entre teoria e prática, além das diferentes maneiras de se compreender o próprio conceito de prática. Sendo assim, tal fato desperta o interesse de conhecer possíveis reflexos que resultaram nos novos currículos de formação de professores de espanhol para atuação na educação básica.

Após os esclarecimentos feitos sobre as motivações que guiaram o recorte e a definição do *corpus* da presente pesquisa, retomemos as etapas metodológicas da análise. Em síntese, realiza-se: 1 – a análise dos fluxogramas anteriores e posteriores à reforma referentes à UERJ, à UFF e à UFRJ; 2 – a observação das ementas das disciplinas de PCC e estágio supervisionado, buscando contribuir para a análise dos fluxogramas acadêmicos, em um contexto de inerente diálogo com outros documentos institucionais, como é o caso das ementas. A análise dos fluxogramas, inicialmente, isolados e, posteriormente, em conjunto com as ementas de PCC e estágio permite uma discussão sobre conceitos de formação

docente em língua espanhola circulantes em diferentes IES, no contexto pós-reforma. Ademais, é um espaço aberto para articular os resultados encontrados às propostas da lei, de modo a verificar as diferentes reformulações das prescrições oficiais propostas, por exemplo, pelo Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 e respectivas resoluções.

3.2 **Descrição e definição das etapas e dos critérios de análise**

Na seção 3.1, anunciamos que as análises consideram, em primeiro momento, o fluxograma de modo independente, contrastando o que há antes e após a reforma. Em segundo momento, recorre-se às ementas, de modo a proporcionar a reflexão sobre o fluxograma em conjunto com outros documentos institucionais, contribuindo para observar a circulação temática da formação docente em cada IES. Diante disso, necessita-se ainda esclarecer mais alguns detalhes sobre como procedem as análises dos fluxogramas e a observação das ementas.

A análise dos fluxogramas se realiza com base na observação da estrutura em que se funda o gênero, considerando a coexistência de elementos verbais e não verbais. Desse modo, inicialmente, busca-se compreender os fluxogramas das IES de maneira mais geral, a partir da descrição de sua construção composicional (BAKHTIN, 2000) e da análise das reformulações elaboradas a partir da reforma curricular. Nesse sentido, as análises dos fluxogramas das três universidades (UERJ, UFF e UFRJ) são realizadas a partir de três categorias, a saber:

- **organização e formatação dos quadros** – nessa categoria, observam-se os componentes do quadro e as características relativas a sua formatação (o que inclui formas geométricas, cores, destaques);
- **indicações de departamentos** – nessa categoria, observam-se os códigos das disciplinas e as possíveis modificações de estrutura departamental das unidades envolvidas na formação;
- **distribuição espacial das etapas de formação** – nessa categoria, observa-se a organização das disciplinas ao longo do fluxograma, considerando também a relação entre as disciplinas tradicionalmente conhecidas como de conteúdo acadêmico-científico-cultural e as de formação docente.

Ao longo da análise dos fluxogramas, buscamos realizar considerações sobre as discursividades em disputa por sentidos de formação que se podem identificar por meio das reformulações realizadas no âmbito das três categorias anteriormente apresentadas (organização e formatação dos quadros, indicações de departamentos e distribuição espacial das etapas de formação). Simultaneamente, buscamos refletir sobre os diálogos que se estabelecem com as prescrições propostas pelos documentos oficiais da reforma (pareceres e resoluções) e, em alguns casos, com documentos internos relativos às IES que participam da presente pesquisa.

Após a análise dos fluxogramas anteriores e posteriores à reforma das três universidades, partimos para a etapa de observação das ementas das disciplinas de PCC e dos estágios também das três IES. Inicialmente, tecemos alguns comentários teóricos em prol de esclarecer a perspectiva a partir da qual as ementas são abordadas, em seguida, passamos à observação das ementas propriamente ditas: primeiro, descrevendo os diferentes modos de distribuição de carga horária pelas diferentes unidades e departamentos; depois, observando as propostas das ementas, de modo a viabilizar, finalmente, a tentativa de estabelecer um diálogo entre essas e os fluxogramas que, a princípio, não está explícito em lugar algum.

A partir das primeiras leituras realizadas das ementas foi possível perceber que uma de suas principais marcas linguísticas é o emprego de nominalizações, como “aplicação”, “elaboração”, “produção”. Em muitos casos, essa nominalização vem a favor de garantir, no âmbito da formação, o espaço da realização de atividades que fazem parte do cotidiano de um profissional docente. Considerando, portanto, a abundância das nominalizações, parte-se desta marca para observar os sentidos de formação docente subjacentes a essas produções e, finalmente, seus diálogos com o que se analisou dos fluxogramas.

Espera-se que, por meio das etapas de análise, possam ser observados os diferentes entendimentos institucionais sobre formação de docentes em Língua Espanhola que buscam se estabilizar, considerando as diferentes escolhas realizadas, possivelmente, em termos de reorganização das etapas da formação, reformulação ou criação de disciplinas, e divisão das responsabilidades da formação docente pelas unidades e departamentos envolvidos com a oferta do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol na UERJ, UFF e UFRJ.

4 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESPANHOLA EM FLUXOGRAMAS E EMENTAS

4.1 O que dizem os fluxogramas?

Antes de partirmos para a etapa mais detida na análise do *corpus*, é preciso definir um pouco mais detalhadamente o aspecto da construção composicional do fluxograma, partindo de sua compreensão como gênero de discurso. Como já explicitado no capítulo 3, trabalhamos analisando os fluxogramas de três universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFF e UFRJ) que passaram pelo processo de reformulação dos currículos de formação de docentes na área de língua espanhola. Focamos na comparação entre o fluxograma imediatamente anterior e sua versão final, vigente em 2012, posterior à reforma das licenciaturas de 2001. Os fluxogramas na íntegra podem ser observados na seção de anexos (ANEXOS A a F).

Inicialmente, pode-se afirmar que a representação gráfica é um forte elemento integrante da construção composicional do gênero fluxograma. Assim, um fluxograma se compõe por quadros – os quais representam uma etapa do processo de formação – distribuídos em linhas verticais e horizontais. A distribuição vertical evidencia o recorte de um momento isolado da formação, isto é, o que se sugere que se realize em um dos períodos que compõem a totalidade do curso. Já a distribuição horizontal privilegia a visão do processo, ou seja, a distribuição das etapas ao longo dos diferentes períodos. A distribuição horizontal ainda conta com setas[25] para estabelecer a coesão entre as etapas, ou seja, para mostrar as possíveis relações existentes entre as diferentes fases da formação (são os conhecidos pré-requisitos).

Em síntese, de maneira geral, os fluxogramas acadêmicos analisados na presente pesquisa se estruturam basicamente em dois níveis, a saber:

[25] As setas que indicam os pré-requisitos, em alguns casos, podem ser apresentadas também no sentido vertical, porém, no caso dos fluxogramas em análise, não há tal ocorrência e, com isso, abordamos as setas / os pré-requisitos, estabelecidos na direção horizontal.

A. Quadros que indicam etapas do processo de formação. Nestes quadros estão sinalizados

- o nome da disciplina;
- o código da disciplina;
- a carga horária da disciplina (em créditos ou em horas).

B. Organização da disposição das etapas do processo de formação, indicando

- o período de realização de cada etapa da formação – uma sugestão de arrumação, sequência, distribuição das disciplinas no decorrer do tempo;
- os pré-requisitos obrigatórios ou sugeridos que relacionam as etapas da formação (geralmente, por meio de setas);
- os totais exigidos para integralização da formação.

Para ilustrar as considerações incluídas no item A, apresenta-se a figura 6, por meio da qual é possível perceber o que participa da construção composicional e do estilo (verbal e não verbal) utilizado por cada IES para representar uma dada etapa da formação no fluxograma, como por meio da apresentação do nome, código e carga horária da disciplina.

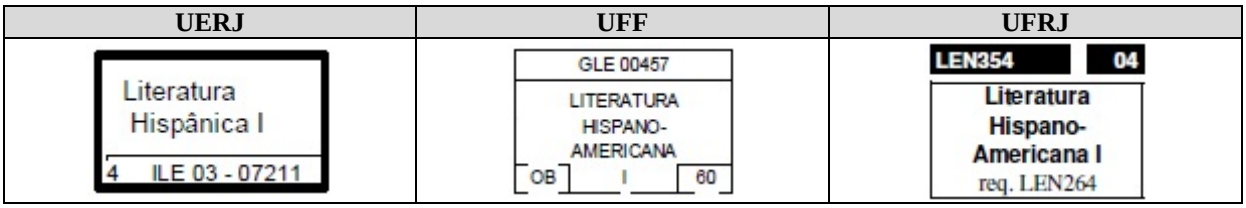


Figura 6: Estrutura dos quadros componentes dos fluxogramas da UERJ, UFF e UFRJ

É possível perceber que cada IES organiza seu fluxograma a partir de uma construção composicional comum, por meio da distribuição dos quadros por períodos e com o estabelecimento de nexos entre as etapas de formação, apresentando de forma regular o nome da disciplina, carga horária, código, porém, a organização das informações dentro dos quadros, os destaques de cor, a fonte são escolhas particulares de cada IES, como se pode observar na figura 6.

Quanto às considerações contidas no item B, apresentam-se as figuras 7 a 9 que mostram recortes de fluxogramas, ilustrando a disposição das etapas pelo tempo e os pré-requisitos para realização de cada uma das etapas (quando há).

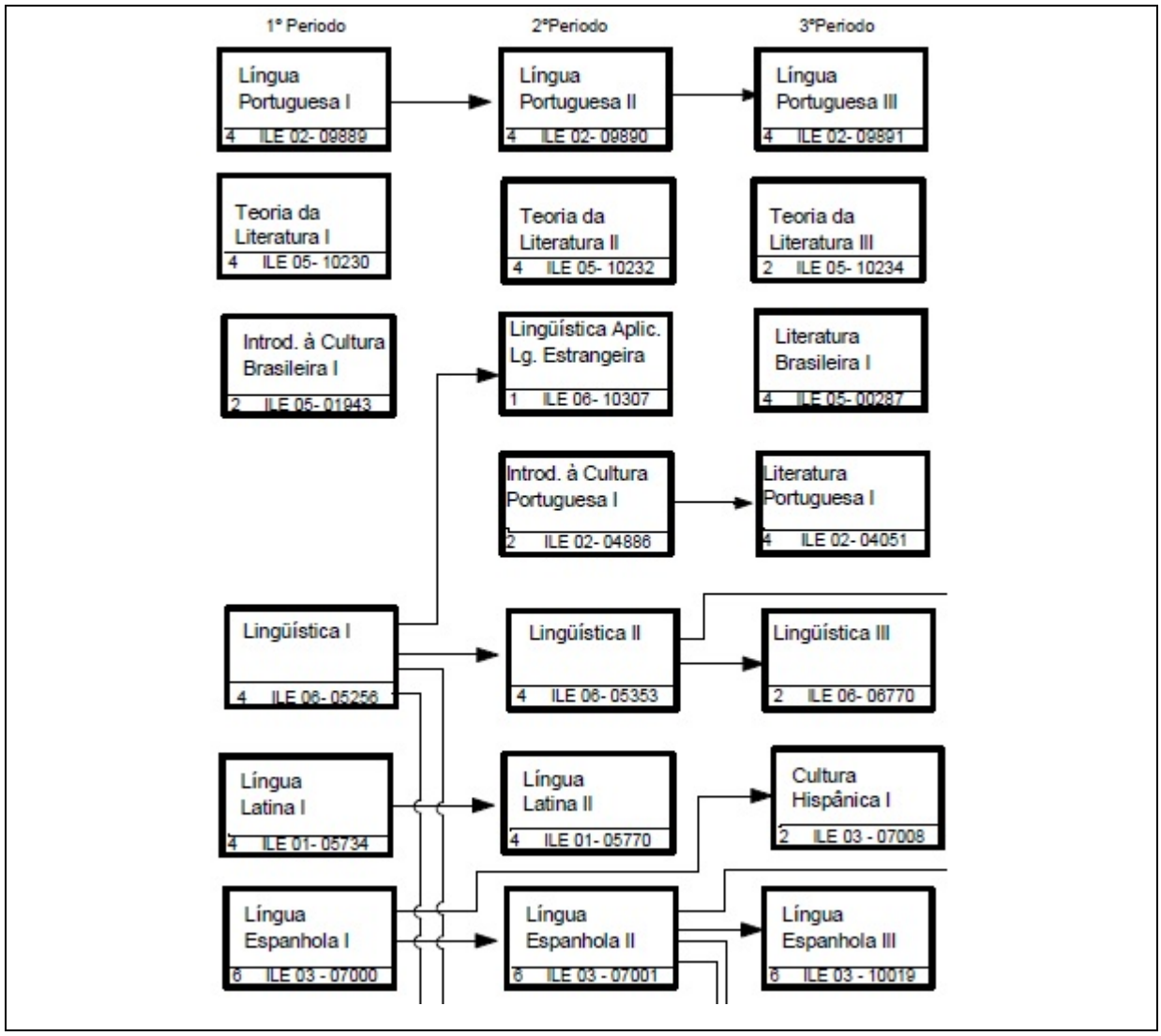


Figura 7: Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UERJ - 2010. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_espanhol_licenciatura.pdf>

Como se pode observar, o fluxograma da UERJ apresenta o código e a carga horária na parte inferior do quadro, o contorno do quadro é feito com linha grossa, apresentando-se em primeira mão o nome da disciplina com iniciais maiúsculas. Os pré-requisitos são indicados por setas que ligam as disciplinas e indicam suas correlações.

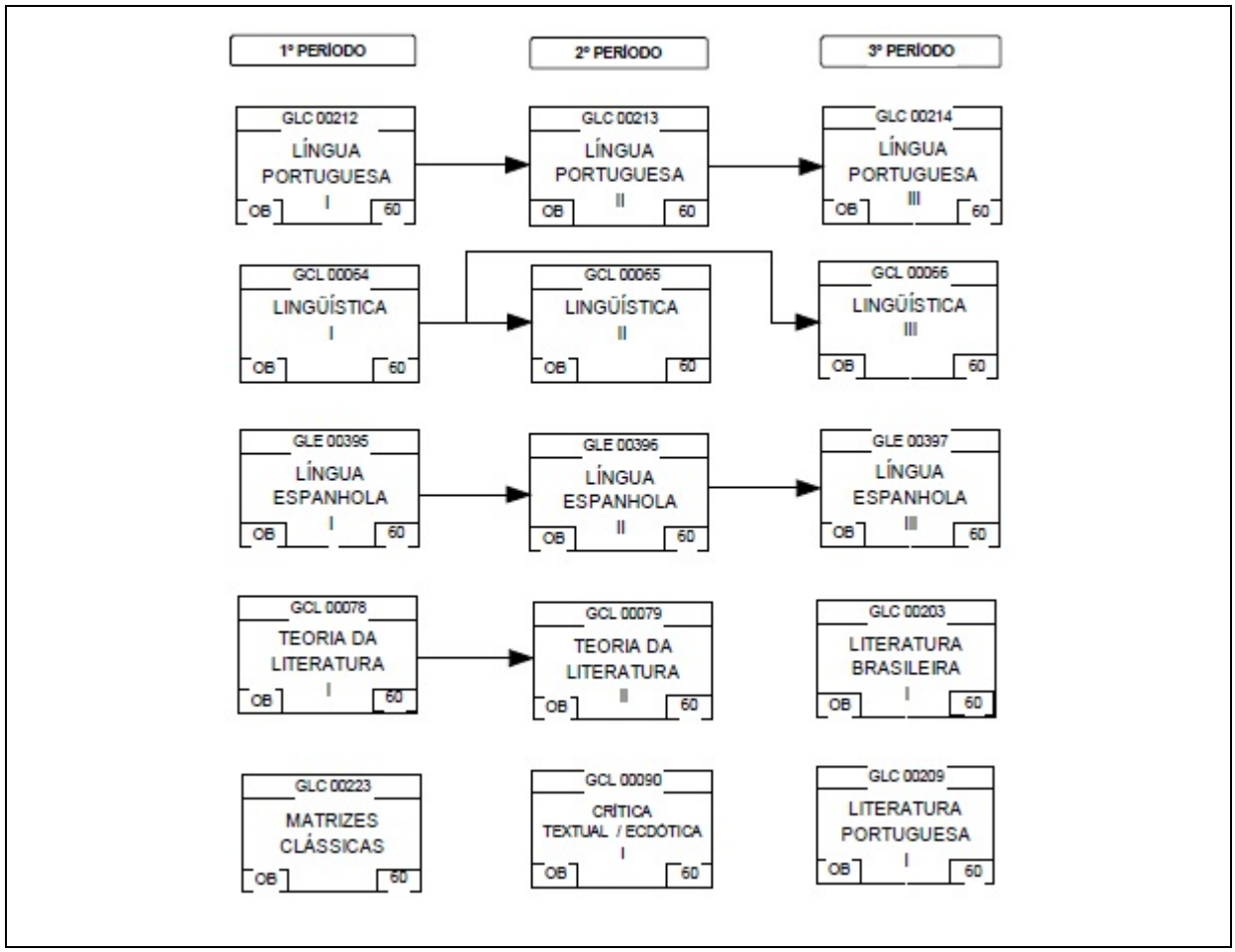


Figura 8: Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFF - 2011. Disponível em: <http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_espanhol_-_licenciado_novo.pdf>

Por sua vez, a UFF destaca o código na parte superior do quadro e a informação de carga horária se dá em horas e na parte inferior do quadro. O nome da disciplina é escrito em letras maiúsculas, havendo ainda a informação sobre sua modalidade (obrigatória, eletiva ou optativa). Quanto aos pré-requisitos, assim como na UERJ, também se apresenta a opção pelas setas indicando as correlações entre as disciplinas.

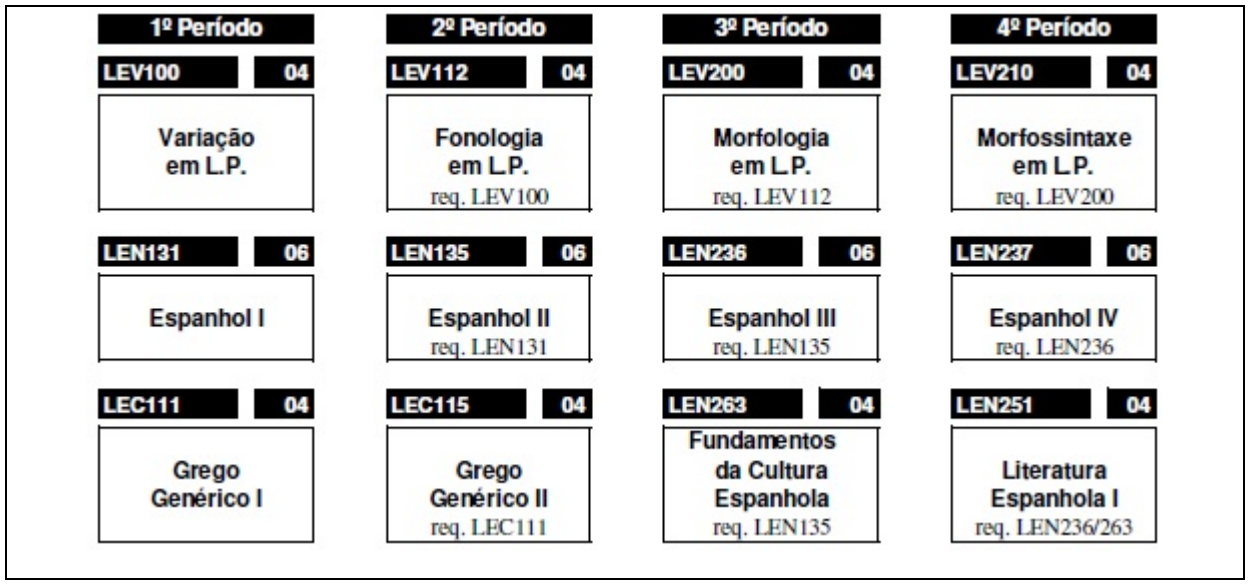


Figura 9: Fragmento do Fluxograma de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFRJ - 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=37>

Na UFRJ, a primeira informação apresentada pelo quadro é o código da disciplina e ao seu lado a informação sobre a carga horária em créditos. Logo abaixo está o nome da disciplina que é escrito com apenas iniciais maiúsculas e destaque em negrito. Mais abaixo, ainda dentro do próprio quadro, está a informação de seu pré-requisito. Nota-se que, neste caso, a IES optou por uma forma diferente de sinalizar os pré-requisitos, deixando as setas e aderindo à apresentação da expressão “req.” seguida do código da disciplina que constitui pré-requisito.

A manutenção de um padrão para a construção do documento no interior de cada IES, de alguma forma, acaba legitimando sua circulação entre alunos, servidores técnicos e docentes e instituindo formas de leitura com algumas particularidades, por meio das escolhas de formatação e organização das informações no interior do quadro, conforme apresentado. Desse modo, ainda que não seja possível afirmar que tipo de leitura se realiza a partir de uma ou outra organização e formatação dos quadros, é possível perceber que se evidenciam diferentes espaços para as informações, o que implica um movimento de leitura também particular.

Seja proporcionando diferentes caminhos de leitura ou sinalizando diferentes recortes e organização das etapas da formação docente, o gênero fluxograma surge no contexto curricular como uma exigência legal, institucional e que participa da própria existência do curso em termos jurídicos, administrativos, porém, ao mesmo tempo, o fluxograma acadêmico acaba por também constituir enunciados sobre o que é formar professor. E, assim,

considerando que o fluxograma tem em sua construção composicional um modo de produzir sentidos a partir do verbal e do não verbal, buscamos compreender tal modo de enunciar, os sentidos que se produzem, e as verdades que os discursos materializados por meio destes fluxogramas geram, participando também da constituição histórica de sujeitos.

Uma primeira observação relativa à construção composicional do fluxograma se refere a sua aparência que salienta processos lineares, pontuais, remetendo a uma ideia de busca pela objetividade e por uma forma econômica de representar a formação acadêmica. Em outras palavras, a própria estrutura de fluxograma sinaliza a possibilidade de racionalização de um processo, sua divisão em etapas bem definidas e inter-relacionadas, sendo que este aspecto pode ser associado a um modo de compreender a formação acadêmica. Como afirma Bakthin (2000), os elementos que constituem o gênero (estilo, conteúdo temático e construção composicional) são marcados pelas particularidades da esfera de comunicação a que se relaciona, portanto, enunciar por meio de um fluxograma aproxima a formação docente de esferas da comunicação que privilegiam um ideal de síntese e objetividade.

A formação acadêmica é, naturalmente, um complexo muito mais extenso do que o fluxograma, envolvendo diversos profissionais da educação, embates políticos, além de outros documentos como ementas, diretrizes, projetos pedagógicos. O fluxograma é, portanto, um modo de enunciar, um enquadramento que mostra aspectos que, de algum modo, deixam transparecer uma concepção de formação que se associa também ao âmbito da legalidade e da formalidade institucional.

A circulação do fluxograma no contexto acadêmico, embora tenha suas particularidades, dialoga também com um entorno socio-histórico que contribui para a valorização deste gênero. Assim, o próprio fato de ser um fluxograma pode ilustrar um modo de recorte que, em outros momentos, não se aplicou ao contexto universitário, acadêmico. O fluxograma materializa um recorte que só é possível em um contexto que valoriza a objetividade na observação de processos. Tal recorte pode ser associado ao momento em que o conceito de qualidade ganhou repercussão socialmente, especialmente falando do ramo empresarial de negócios. A preocupação estava não apenas em produzir muito, mas também em produzir com “qualidade”, e a questão da qualidade tornou-se uma responsabilidade não apenas de um setor da empresa, mas de toda a organização. Em termos socio-históricos, fala-se de meados do século XX, momento em que a gestão da qualidade passa a ser foco de interesse em diversos países.

> A partir da década de 50, surgiu a preocupação com a gestão da qualidade, que trouxe uma nova filosofia gerencial com base no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas adequados a uma nova realidade. A gestão da qualidade total, como ficou conhecida essa nova filosofia gerencial, marcou o deslocamento da análise do produto ou serviço para a concepção de um sistema da qualidade. (LONGO, 1996, p.8) [26]

A mencionada "nova filosofia gerencial", conforme indicado na citação anterior, traz consigo a necessidade de técnicas e ferramentas de gestão da qualidade, sendo esse um possível entorno que promove uma intensificação da circulação dos fluxogramas no âmbito de empresas[27]. A valorização do fluxograma como instrumento a favor do gerenciamento de processos no âmbito de empresas acaba por ser compartilhada também no ambiente acadêmico que, em determinado momento, passa a adotar tal gênero como modo não só de enunciar sobre docência, mas também como parte da instituição oficial de um curso de formação superior nas IES.

Nesse sentido, a circulação do fluxograma no ambiente acadêmico evidencia um modo de compreensão da formação docente que só é possível em tempos de valorização da racionalização de processos, da busca incessante pela "qualidade" e de novos modelos de gestão. A título de ilustração, apresentamos a seguir alguns enunciados sobre fluxogramas que podem ser encontrados em breves pesquisas na internet. A ideia não é a de enfocar a definição em si, mas de perceber como a constituição do fluxograma dialoga diretamente com o contexto de gestão do trabalho, gestão da qualidade e racionalização de processos, com pretensões declaradas de objetividade.

> O termo fluxograma designa uma representação gráfica de um determinado processo ou fluxo de trabalho, efectuado geralmente com recurso a figuras geométricas normalizadas e a setas unindo essas figuras geométricas. Através desta representação gráfica é possível compreender de forma rápida e fácil a transição de informações ou documentos entre os elementos que participam no processo em causa. (...) A existência de fluxogramas para cada um dos processos é fundamental para a simplificação e racionalização do trabalho, permitindo a compreensão e posterior optimização dos processos desenvolvidos em cada departamento ou área da organização. (NUNES, 2008) [28]

> O fluxograma deve trazer o maior número de informações possível a seu usuário, contudo, para que seja um instrumento objetivo e não fique excessivamente carregado, por vezes é fundido a outras ferramentas. Sua apresentação facilita a identificação de pontos críticos do processo e consegue definir claramente os limites do mesmo. (...) Seu principal objetivo é atuar na identificação de problemas e orientar a tomada de decisão dos gestores, mas também é muito útil para apresentarmos um processo a quem chega novo em uma empresa ou para definirmos um leiaute adequado para determinado setor. (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008)[29]

---

[26] LONGO, Rose Mary Juliano. *Gestão da Qualidade*: evolução, conceitos e aplicação na educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_397.pdf>. Acesso em 05 dez. 2012.

[27] Esclareça-se que não se pretende remontar as origens do fluxograma, mas suscitar uma reflexão sobre uma possível associação do fluxograma a contextos que valorizam o controle de processos, a busca pela homogeneidade, contribuindo para a materialização de documentos que chegam a assumir força jurídica.

[28] NUNES, Paulo. *Conceito de Fluxograma*. 2008. Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/fluxograma.htm#vermais>. Acesso em: 19 ago. 2012.

A questão da circulação do fluxograma acadêmico como documento oficial que participa da legitimação e legalização de um curso superior em uma IES aponta também para o fato de que o fluxograma não existe sozinho, fazendo parte de uma trama de documentos, de outros textos que também participam da constituição de um curso superior. A própria construção composicional do gênero fluxograma acadêmico reafirma sua existência fundamentada no contato com outros enunciados, visto que, por exemplo, o nome da disciplina faz sentido juntamente com ementas, os códigos das disciplinas apontam para certa organização de uma IES que se departamentaliza, a indicação de carga horária que dialoga com as determinações legais, entre diversos outros diálogos que se estabelecem com documentos jurídicos, administrativos, legislativos, filosóficos, pedagógicos.

Para melhor compreender o que se acaba de propor, para que o fluxograma surja, é preciso que se realizem reflexões entre os professores de uma unidade acadêmica, as quais serão balizadas pelas normas gerais da universidade, pelo discurso oficial, pelas legislações e pela própria experiência dos professores. Essas discussões resultarão em diversos documentos que conversam entre si, justamente por terem nascido desse ponto comum, é o que ocorre, por exemplo, com o fluxograma, com uma deliberação interna da universidade ou com o projeto político-pedagógico.

De acordo com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, sabe-se que todo enunciado é constitutivamente heterogêneo, isto é, se relaciona com enunciados anteriores. Essa característica é ainda mais patente quando se trata do fluxograma, pois sua leitura depende do reconhecimento de que um nome de disciplina como “Língua Espanhola I”, “Literatura Hispano-americana II”, só ganha sentido quando relacionado a uma ementa; e que um código como “GLE00395”, “ILE03-07000” ou “LEN131” se relaciona com os diferentes caminhos de departamentalização de uma IES específica, por exemplo.

Pode-se compreender que o fluxograma busca representar a realização de um dado processo, apresentando suas diversas etapas distribuídas na linha do tempo, ressaltando as inter-relações de cada etapa. Seja qual for o processo que o fluxograma representa, ele apenas indica a designação atribuída a um dado processo, o qual se espera que seja reconhecido pelo leitor de forma imediata e objetiva. Dado que se conclui do fato de que não há muitos detalhes, mas apenas “índices” que apontam para algo anteriormente definido e que, para serem compreendidos, contam com o conhecimento enciclopédico do leitor

[29] BEHR, Ariel; MORO, Eliane L.; ESTABEL, Lizandra. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. 2008. *Ci. Inf*, Brasília, v.37, n.2, p. 32-42, maio / ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>.

(MAINGUENEAU, 2005) e com o reconhecimento das intertextualidades estabelecidas. Acaba entrando em jogo também o conhecimento genérico (MAINGUENEAU, 2005) do leitor, visto que esse último precisa reconhecer o gênero e saber lê-lo para ser capaz de mobilizar os conhecimentos enciclopédicos e articular os enunciados em diálogo.

Realizadas as análises gerais e iniciais do gênero fluxograma no contexto acadêmico, é possível perceber que a reforma curricular não deixou marcas de questionamento acerca da representação da formação acadêmica por meio de um fluxograma. Assim, mantém-se o espaço reservado a um modo de enunciar sobre formação acadêmica que privilegia a racionalidade e a objetividade. No âmbito dos documentos analisados, tanto as normativas oficiais quanto as institucionais não colocam em questionamento o modo de enunciar por meio desse gênero. Entretanto, resta pensar sobre os traços da reforma que podem ser identificados no âmbito do fluxograma, sinalizando discursos de diferentes instituições sobre formação de professores de língua espanhola. Para isso, inicialmente, analisamos aspectos de modificação no fluxograma anterior e posterior à reforma nas três universidades, considerando, especialmente, a inserção de práticas como componente curricular e estágios.

Como já anunciado no capítulo 3, a análise se realiza com base nos fluxogramas anteriores e posteriores à reforma das licenciaturas na UERJ, UFF e UFRJ. No caso da UERJ, trabalhamos com os fluxogramas designados como versões 3 (anterior à reforma, vigente de 2004 a 2006) e 5 (versão posterior à reforma, inaugurada em 2010 e vigente até os dias atuais)[30]. Na UFF, trabalhamos com o fluxograma identificado pelo código 21.06.002-2, que vigorou de 1995 a 2005, sendo substituído, a partir de 2006, pelo fluxograma de código 21.06.003-1. Na UFRJ, não há qualquer tipo de identificação no próprio fluxograma, porém, por meio de consultas ao sistema integrado de gestão acadêmica da instituição (SIGA[31]), é possível ter acesso a dois modelos de currículo, um datado de 1983 e outro vigente a partir do ano de 2010, sendo estas as estruturas curriculares a partir das quais são desenvolvidas as análises.

Considerando os fluxogramas anteriores e posteriores à reforma curricular das licenciaturas, tal como se acaba de anunciar, são observados especialmente aspectos relativos à construção composicional que se modificaram, inicialmente de maneira mais geral, de modo a observar sentidos que se produzem acerca de formação docente. Em um segundo momento,

[30] A versão 4 do fluxograma de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ sofreu modificação relativa à diminuição da carga horária total, resultando na versão 5. Assim, a carga horária total passou de 3890 para 3800 horas, visto que a carga horária oferecida pela Faculdade de Educação foi reduzida de 270 horas para 180 horas (em disciplinas obrigatórias e eletivas).

[31] Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

focamos nas disciplinas práticas como componente curricular e nos estágios voltados para conhecimentos específicos de docência em língua espanhola.

Para analisar as modificações implementadas nos fluxogramas após a reforma das licenciaturas, focamo-nos em três categorias (apresentadas no capítulo 3, seção 3.2):

- organização e formatação dos quadros;
- indicações de departamentos;
- distribuição espacial das etapas de formação.

4.1.1 Categoria 1 – organização e formatação dos quadros

Quanto à organização e formatação dos quadros, antes da reforma, o fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ apresentava os quadros em que estão contidos os nomes das disciplinas, a carga horária e os códigos com formatos iguais. Apenas o quadro das disciplinas eletivas se caracterizava por um pontilhado. Sendo assim, não existia qualquer discriminação da natureza da disciplina ou do departamento a que se vinculava, por meio de aspectos gráficos (vide Anexo A). Após a reforma, o fluxograma passou a apresentar alguns quadros de disciplinas com formatos diferenciados, assim, determinadas formas geométricas associadas a certas cores passaram a apontar para determinado grupo de disciplinas e também para uma unidade e/ou departamento (vide Anexo B).

É possível perceber que as modificações no fluxograma da UERJ colocam em foco a preocupação em delimitar bem o campo de atuação de cada departamento da unidade de Letras na formação do professor. Ocorre que apenas recebem novos estilos e formatos os quadros das novas disciplinas[32] criadas com a reforma. As disciplinas criadas se enquadram nos grupos de natureza prática como componente curricular e estágios, sendo que essas foram distribuídas entre diferentes departamentos do Instituto de Letras e também entre a Faculdade de Educação (EDU) e o Instituto de Aplicação (CAp)[33].

O destaque dado aos quadros das novas disciplinas – práticas e estágios – se distancia do padrão seguido pelos quadros de todas as demais disciplinas que já eram oferecidas antes

[32] Com exceção do quadro associado à “Eletiva restritra EDU”, pois as disciplinas que integram esse grupo não compõem as denominadas disciplinas práticas e já existiam antes da reforma curricular.

[33] No âmbito da UERJ, comumente se utiliza o nome “Colégio de Aplicação da UERJ” e sua sigla “CAp”. Entretanto, ressaltamos que se trata de mais um instituto da universidade cujo nome oficial é “Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira”.

da reforma. Tal marca mostra a construção de um cenário em que há preocupação de deixar explícito, para todos os interlocutores, as unidades e os departamentos atuantes nestas etapas da formação, isto é, os responsáveis pela oferta de disciplinas que integram o grupo de práticas como componente curricular e os estágios.

De alguma maneira, a formatação diferenciada que recebem os quadros das disciplinas integrantes do grupo de prática como componente curricular e estágio – ambos na modalidade eletiva – assinala o diálogo que se estabelece com a exigência da legislação e, consequentemente, a leitura que se fez desta exigência por uma dada instituição. No caso da UERJ, nota-se uma preocupação em deixar bem demarcado, não apenas pelos códigos, mas também pela formatação dos quadros, os espaços de atuação de cada departamento ou unidade participante da formação. O que está em jogo, neste caso, são as lutas pela obtenção de espaço de participação na formação de um dado entendimento de docência em língua espanhola, materializado nas decisões acerca da distribuição de carga horária, também presentes no fluxograma.

O fluxograma da UERJ sinaliza diálogo com as exigências legais da reforma curricular, ao destacar disciplinas do grupo PCC e de estágio, sendo estas disciplinas um dos pontos fundamentais da reforma e que exigiram posicionamento por parte das IES. Abaixo, destacamos um fragmento da Resolução CNE / CP nº2 de 2002, em que se institui a carga horária dos cursos de licenciatura, com o qual o fluxograma trava um diálogo direto.

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (...) (BRASIL. Resolução CNE/CP nº2 de 2002)

Nesse caso, percebe-se ainda que, o enunciado do fluxograma legitima o espaço de atuação de diferentes departamentos na formação docente, conferindo a esses a responsabilidade a que se acaba de referir.

Mais uma vez, o fluxograma da UERJ – ao demarcar a participação de diferentes unidades e departamentos na formação do licenciado em Letras Português-Espanhol – se insere em um conjunto de produções discursivas que valorizam a formação docente menos segregada entre unidade básica e Faculdades de Educação, produzindo saberes sobre formação de professor que dialogam com demandas oficiais. Um exemplo é a alusão, nesse caso, especificamente, no que diz respeito à superação de uma suposta oposição entre

conteudismo – foco nos conteúdos específicos da área de conhecimento – e *pedagogismo* – foco nos conteúdos pedagógicos, na transposição didática. Para que ocorra a mencionada superação, o discurso oficial propõe

> (...) a atuação integrada do conjunto de professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.
>
> Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos (...). (BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001. p. 56)

No âmbito da UFF, antes da reforma, o fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol se caracterizava por quadros que apresentavam, além do nome, código e carga horária, a distinção quanto à natureza da disciplina, ou seja, se é de formação básica, profissional, optativa ou eletiva[34]. Após a reforma, os quadros do fluxograma deixam de apresentar a distinção entre disciplinas de formação básica, formação profissional e complemento profissional, passando a distinguir apenas as disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas.

A mudança realizada referente à divisão das disciplinas em grupos de formação básica e formação profissional aponta para um histórico da constituição do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol em que se separam conhecimentos classificados como "básicos" e "profissionais". Nesse sentido, criam-se dois campos que se distinguem, embora estejam relacionados em um mesmo enunciado. O primeiro campo – "básico" –, partindo da própria definição da palavra, remete à ideia de algo que serve de base e permite a passagem ao momento mais "profissional" que remete à ideia da preparação específica para o exercício de um ofício. Nota-se, pelo fluxograma, que a etapa considerada como básica deveria ser compulsoriamente cumprida para que se pudesse cursar as demais disciplinas componentes do bloco profissional.

O projeto pedagógico do curso de Letras Português-Espanhol da UFF, na parte intitulada "apresentação / justificativa", discorre sobre a relação do estabelecimento de grupos de formação divididos em básicos e profissionais, apontando para um novo rearranjo decorrente da reforma.

---

[34] De acordo com o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFF de 2008, disciplinas optativas são "disciplinas/atividades consideradas como imprescindíveis para a formação básica e profissional dos alunos, oriundas dos conteúdos de estudos discriminados nas diretrizes curriculares ou não, podendo ser de formação específica e/ou formação complementar". Já as disciplinas eletivas são "disciplinas/atividades incluídas no elenco de disciplinas/atividades oferecidas pela Universidade, de livre escolha do aluno, com o objetivo de ampliar a sua formação geral". Disponível em: <http://www.uff.br/mfl/regulamento_2008.pdf>.

> Estabeleceu-se um **Núcleo de Formação Complementar** comum para todas as habilitações das licenciaturas, sem demarcação rígida entre os níveis básico e profissional[35], controlando-se o fluxo de progressão adequada dos alunos mediante o sistema de pré-requisitos. (...) Cada habilitação tem o seu perfil próprio materializado num **Núcleo de Formação Específica** que compreende disciplinas e atividades exclusivas, inclusive a Pesquisa e Prática de Ensino (I, II, III e IV). (UFF. Instituto de Letras. Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Formulário nº01. 2005)

O fluxograma posterior à reforma, por meio da perda da indicação relativa à formação básica e profissional, mostra a realização de um novo recorte, a partir do qual um dado enquadramento perde seu espaço. Parte da construção composicional se altera, deixando de sinalizar a constituição de dois grupos (básico e profissional) e apontando para o estabelecimento de um distanciamento de "concepções mais rígidas de currículo", como anuncia o projeto pedagógico.

Passando ao contexto da UFRJ, antes da reforma, o fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol possuía quadros que apresentavam nome, código e carga horária de cada disciplina, sendo que todos os quadros seguiam o mesmo padrão de forma e formatação. Após a reforma, os quadros seguiram com a mesma estrutura e formatação, exceto pelo fato de trazerem mais uma informação em seu interior, referente ao pré-requisito para a realização da disciplina.

A mudança evidencia que entrou em discussão a questão dos pré-requisitos. Isso porque em vez de seguir com o uso das setas entre os quadros, a informação do pré-requisito passou para o interior do quadro, sendo mostrado por meio da referência ao código da disciplina que funciona como tal. Entretanto, não se trata de uma redução da quantidade de pré-requisito, visto que grande parte das disciplinas seguiu possuindo-os, ainda que a questão tenha sido posta em evidência. Isso retoma, em certa medida, uma proposta do próprio projeto político pedagógico dos cursos de Letras da UFRJ, a qual menciona uma busca por evitar ao máximo os pré-requisitos.

A mudança na forma de representar o pré-requisito retoma, de alguma maneira, os discursos sobre flexibilização da estrutura curricular. Este parece ser também um dos pilares da reforma e que evidencia um rompimento com a questão dos currículos mínimos, isto é, no seio da circulação de discursos que reafirmam a importância das experiências institucionais e as particularidades de um público, sendo que esse público também participa das decisões sobre sua formação (definindo parcialmente a ordem em que cursará as disciplinas, realizando escolhas de disciplinas eletivas e optativas). O Parecer CNE / CP nº492 de 2001 dialoga com esse aspecto, como é possível perceber pelo fragmento a seguir.

[35] Grifo nosso.

> 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 (...).
>
> 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. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº492 de 2001, p.29)

Ainda que se indique uma preocupação com o espaço ocupado pelos pré-requisitos por meio do índice analisado, nota-se que a quantidade de pré-requisitos seguiu bastante extensa no currículo de Letras Português-Espanhol da UFRJ, evidenciando esse aspecto como um espaço de embate entre forças que buscam definir verdades que ora desvalorizam ora valorizam a presença dos pré-requisitos[36].

4.1.2 Categoria 2 – indicações de departamentos

A segunda categoria de análise dos fluxogramas se refere ao modo como esses indicam e marcam a participação dos departamentos e unidades na formação docente. A leitura dos fluxogramas mostra que há um forte ponto de convergência neste entendimento entre as três universidades, embora cada uma apresente também certas particularidades. Iniciamos esta análise, portanto, pelos pontos comuns, finalizando com os comentários sobre o que há de singular em cada um dos fluxogramas.

No que concerne à UERJ, antes da reforma, o fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol apresentava códigos de disciplinas que apontavam para a unidade responsável por oferecer a disciplina, por meio de sigla, já o detalhe sobre o departamento específico vinha codificado por números. Após a reforma, não houve qualquer mudança na estrutura dos códigos das disciplinas, por outro lado, passou-se a discriminar algumas disciplinas de natureza prática e alguns estágios, por meio de quadros com formatos e cores diferentes.

No âmbito da UFF, o fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol anterior à reforma apresentava o código da disciplina, indicando por uma sigla o

[36] A mudança no modo de representação dos pré-requisitos no fluxograma ocorreu apenas com a UFRJ. No caso da UERJ e da UFF não houve modificações gráficas quanto a esse aspecto. Sobre a reformulação das exigências de pré-requisitos, mais detalhes estão dispostos quando da análise da "categoria3 – distribuição espacial das etapas de formação".

departamento responsável por sua oferta. Indiretamente, indica-se também se a disciplina é de responsabilidade do Instituto de Letras ou da Faculdade de Educação. Após a reforma, a estrutura dos códigos segue a mesma, não havendo qualquer tipo de alteração no fluxograma que indique preocupação com o registro das responsabilidades de unidades e departamentos.

Na UFRJ, o fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol anterior à reforma apresentava códigos de disciplinas baseados na sigla dos departamentos responsáveis por sua oferta, indicando, de forma indireta, a unidade a que estava vinculado, isto é, Faculdade de Letras ou de Educação. Com a reforma, não houve qualquer mudança na estrutura dos códigos de disciplinas, porém passou a ser sinalizado um código que antes não havia, o qual indica que a disciplina não é vinculada a um departamento específico, podendo ser assumida por qualquer um dos departamentos existentes nas unidades envolvidas e também que esta integra disciplinas do grupo de prática como componente curricular.

Uma rápida observação dos fluxogramas anterior e posterior à reforma das três universidades mostra que foi mantida, unanimemente, a indicação do código da disciplina como um dos elementos componentes do quadro, sendo um item que, portanto, persiste na construção composicional do fluxograma. Desse modo, o código como constituinte do quadro de disciplina apresenta um enquadramento da questão disciplinar no campo curricular como dividida por áreas de conhecimento.

O código, nesse caso, é responsável por encaminhar o leitor não apenas a uma expressão correlata, mas por trazer à evidência uma forma de seccionar o conhecimento no interior de uma IES. Por meio de tais códigos, é possível ter acesso à organização departamental de cada uma das unidades responsáveis pela formação na área licenciatura em Letras (habilitação Português - Espanhol), nas universidades pesquisadas. Ademais, os códigos indicam certa divisão de saberes, explicitando quem está autorizado, na IES, a tratar de determinada disciplina, o que, de certo modo, também sinaliza privilégios do conhecimento.

O que se pode verificar é que cada IES tem uma forma diferente de compreender e separar as subáreas que integrariam a formação de professor na área de Letras. Em todos os casos, existe uma segmentação em departamentos e setores especializados, o que irá, por conseguinte, dar diferentes contornos às disciplinas que estiverem sob sua responsabilidade.

O quadro a seguir mostra a divisão departamental de cada uma das IES investigadas e seus códigos[37].

<table>
<tr><th>UERJ</th><th>UFF</th><th>UFRJ</th></tr>
<tr><td>LECO (ILE01) – Letras Clássicas e Orientais</td><td rowspan="3">GLC – Letras Clássicas e Vernáculas</td><td>LEC – Letras Clássicas</td></tr>
<tr><td>LIPO (ILE02) – Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia</td><td>LEV – Letras Vernáculas</td></tr>
<tr><td>CULT (ILE05) – Literatura Brasileira e Teoria da Literatura.</td><td>LEL – Ciência da Literatura</td></tr>
<tr><td>LNEO (ILE03) – Letras Neolatinas</td><td rowspan="3">GLE – Letras Estrangeiras Modernas</td><td>LEN – Letras Neolatinas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">LAG (ILE04) – Letras anglo-germânicas</td><td>LEG – Letras anglo-germânicas</td></tr>
<tr><td>LEO – Letras orientais e eslavas</td></tr>
<tr><td>LING (ILE06) – Estudos da Linguagem.</td><td>GCL – Ciências da Linguagem</td><td>LEF – Linguística e Filologia</td></tr>
<tr><td>DEAE (EDU02) – Estudos Aplicados ao Ensino</td><td rowspan="3">SFP – Fundamentos Pedagógicos</td><td>EDA – Administração Educacional</td></tr>
<tr><td>DCSE (EDU05) – Ciências Sociais e da Educação</td><td rowspan="2">EDD – Didática</td></tr>
<tr><td>DESF (EDU08) – Estudos da Subjetividade e da Formação Humana</td></tr>
<tr><td>DPAG (EDU09) – Estudos de Políticas, Avaliação e Gestão da Educação</td><td>SSE – Sociedade, Educação e Conhecimento</td><td>EDF – Fundamentos da Educação</td></tr>
<tr><td>DLL (CAp03) – Línguas e Literatura</td><td>-</td><td>-</td></tr>
</table>

Quadro 1: Divisão departamental das unidades responsáveis pela Licenciatura em Letras na UERJ, UFF e UFRJ

A divisão em departamentos de cada uma das faculdades ou institutos, de alguma maneira, além de partir de certa concepção de "disciplina", produz saberes a respeito de uma dada formação. Em outras palavras, trata-se da "coligação" ou "associação" entre

[37] O quadro relaciona todos os departamentos das unidades responsáveis pela formação na área de licenciatura em Letras nas instituições apresentadas (UERJ, UFF e UFRJ). Entretanto, nesta pesquisa, o foco recai apenas nos departamentos que participam da formação em Licenciatura – habilitação Português-Espanhol.

determinadas áreas do conhecimento, o que representa, de certa forma, um modo de compreensão específico. Isso também aponta diferentes formas de entendimento do que seja cada disciplina e traz à tona, por exemplo, os embates por carga horária, a manutenção de certas disciplinas e os entraves à reestruturação institucional em prol de um novo projeto pedagógico. Ao fim e ao cabo, representam meios que produzem verdades sobre formação docente.

No caso da UERJ, especificamente, nota-se – por meio da relação entre códigos e nomes de disciplinas – que prevaleceu um saber que afirma a responsabilidade compartilhada da formação docente, em contraposição ao que havia antes da reforma. Percebe-se, pelo próprio fluxograma, que diversas disciplinas identificadas como do campo das práticas e dos estágios passaram a ser compartilhadas entre o Instituto de Letras, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação. Ao passo que antes da reforma, o fluxograma identificado como do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol (Anexo A) apenas sinalizava quatro disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Instituto de Letras, a saber, as práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (I e II) e de Língua Espanhola (III e IV)[38].

A UFRJ, com relação aos códigos, não modificou a forma, propriamente dita, como são indicados os departamentos a que são vinculadas as disciplinas, na verdade, passou-se a apresentar um novo grupo de códigos (LEWX, LEWK, EDW). Esse código evidencia um entendimento que se faz sobre uma modalidade de disciplina que, no contexto da UFRJ, é denominada “interdepartamental”. O conceito de disciplina interdepartamental se relaciona à ideia de uma disciplina que é ministrada de forma compartilhada entre diferentes departamentos da IES. Nas palavras do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ

> Art.2º Os programas curriculares interdepartamentais serão realizados com a colaboração dos diversos departamentos ainda que de diversas unidades ou centros, nos quais se incluem as áreas de conhecimento abrangidas pelo programa. (UFRJ. Resolução CEG 2/79, p.1)

Todas as disciplinas de prática como componente curricular, na UFRJ, portanto, não estão associadas a um departamento específico, sendo interdepartamentais, isto é, que podem se associar a qualquer um ou a mais de um departamento.

Assim como ocorrido na UERJ, a polêmica em torno às práticas como componente curricular foi evidenciada no próprio fluxograma, especialmente, no que concerne ao departamento responsável por sua oferta. O foco dado a essa questão é, de algum modo, uma

[38] Antes da reforma curricular, na UERJ, a carga horária dos estágios supervisionados obrigatórios da formação em Letras (licenciatura) era distribuída entre os departamentos envolvidos (por exemplo, LNEO, LIPO), mas as disciplinas eram ministradas por professores do CAp.

resposta à demanda por essa nova modalidade de disciplina que, segundo o discurso oficial, representa

> (...) uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº9 de 2001, p. 22)

O fluxograma da UFRJ constitui um modo diferente de entender as práticas como componente curricular. Nos termos desse enunciado, é possível observar que prevaleceu um discurso que flexibiliza a estrutura curricular e que faz participar da formação docente diferentes atores, tanto da Faculdade de Letras quanto da Faculdade de Educação.

No caso dos fluxogramas da UFF, não houve qualquer tipo de modificação quanto às formas de apresentar os departamentos a que se vinculam as disciplinas. Não tendo sido identificadas quaisquer marcas que mostrem uma reconfiguração de embates no que concerne à produção de saberes sobre a divisão das responsabilidades da formação docente. Tampouco se percebeu qualquer marca que sinalizasse o espaço reservado às práticas como componente curricular, do que se conclui que o cumprimento da exigência legal não ganha repercussão no fluxograma desta IES, assunto que se discute com detalhes na análise da categoria 3.

4.1.3 Categoria 3 – distribuição espacial das etapas de formação

Quanto à distribuição espacial das etapas de formação, vemos uma aproximação das modificações realizadas nos fluxogramas acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, no âmbito da UERJ e da UFRJ. Na UERJ, antes da reforma, não existia um fluxograma específico do curso de licenciatura, havendo o fluxograma do curso de bacharelado e um fluxograma complementar, contendo as disciplinas de licenciatura, intitulado “Curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol)”. Após a reforma, a UERJ passou a ter um fluxograma para cada curso, isto é, um para bacharelado e outro para licenciatura. Na UFRJ, o fluxograma anterior à reforma não apresentava título especificando se era de curso de bacharelado ou de licenciatura. Entretanto, observando as disciplinas, percebe-se que se tratava do curso de bacharelado. As disciplinas que se referem ao currículo de licenciatura eram apresentadas em documento a parte e, também, na página virtual da Faculdade de Educação. Com a reforma, o fluxograma passou a apresentar título

especificando que se trata de curso de licenciatura e, consequentemente, já inclui todas as disciplinas que compõem a grade curricular.

Nota-se que a distribuição espacial das etapas de formação em licenciatura – que se materializa no fluxograma – mostra uma mudança significativa na circulação de um modo de entender a formação docente antes e depois da reforma. Isso porque, o fluxograma se funda a partir de um recorte, de um dado enquadramento em relação à formação em Letras que, em dado momento, dissocia a organização da formação docente em um curso de bacharel complementado por outras disciplinas que se apresentam em um documento a parte. A existência de um fluxograma do bacharelado acrescido de outro fluxograma mais curto intitulado como do curso de licenciatura mostra a dissociação de instâncias de formação: uma primeira que apresenta o bacharelado como uma etapa da licenciatura; e uma segunda que aponta para um momento subsequente, o de formação docente específica. A fragmentação do fluxograma para a própria representação do processo de formação exige a observação de um processo de leitura diferente e de um diferente consumo do fluxograma, o qual participa de um entorno que compreende a licenciatura como um apêndice do bacharelado. Tal aspecto nos encaminha às discussões realizadas no capítulo primeiro desta pesquisa, em que discorremos sobre circulação de discursos que produzem sentidos de licenciatura em um espaço de desprestígio, e no caso específico da área de Letras, favorecendo a formação para o beletrismo[39] (DAHER; SANT'ANNA, 2009).

A mudança na distribuição espacial das etapas de formação – passando a haver um fluxograma específico do curso de licenciatura – mostra que se travou um diálogo com a questão da integralidade da Licenciatura. O fluxograma apresentado após a reforma é apreendido a partir de outra conjuntura, conjuntura essa que se articula por meio de discursos que travam embates e geram outros sentidos e verdades sobre o espaço da licenciatura e da formação de professores no meio acadêmico. A alteração pode ser entendida como uma marca de alusão ao seguinte enunciado:

> (...) a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1". (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001)

A distribuição das etapas de formação em termos espaciais no gênero fluxograma também se relaciona ao estabelecimento dos pré-requisitos para a realização de cada etapa da formação. Nesse sentido, o fluxograma acaba participando de uma forma de construir uma

[39] Em síntese, a ideia de beletrismo se refere a uma formação em Letras que valoriza os conhecimentos de conteúdos acadêmicos desvinculados de qualquer compromisso de refletir sobre tais saberes articulados ao trabalho docente.

dada apreensão do tempo, a partir de uma proposta de distribuição de etapas em um dado período também por meio do estabelecimento de suas inter-relações.

O fluxograma da UERJ anterior à reforma, como já dito, é dividido em um documento com o curso de bacharelado em Letras Português-Espanhol e um complemento intitulado "Curso de Licenciatura em Letras (Português - Espanhol)". Entre o fluxograma do bacharelado e o fluxograma complementar não há qualquer representação explícita que os ligue, como a indicação de pré-requisitos ou de explicações sobre a partir de que momento o aluno deve cursar as disciplinas reconhecidas como de licenciatura. As primeiras disciplinas que aparecem na parte específica de licenciatura são as oferecidas pela Faculdade de Educação da UERJ, sendo disciplinas mais genéricas que eram oferecidas para todas as licenciaturas da universidade.

De qualquer modo, o fluxograma perde um dos itens que participam de sua estrutura, a saber, a marca que organiza as etapas de formação por períodos, sendo assim, o fluxograma do curso de licenciatura apenas organiza os quadros lado a lado, mas não dá qualquer sugestão de período em que possam ser cumpridos. Há apenas quatro disciplinas que funcionam como pré-requisito para outras, a saber, as intituladas "Didática" e "Prática de Ensino", ambas servindo de pré-requisito para as disciplinas "Prática Especial de Português e Literatura I" e "Prática Especial de Espanhol III". Essas duas últimas mencionadas, por sua vez, servem de pré-requisito, respectivamente, para as disciplinas "Prática Especial de Português e Literatura II" e "Prática Especial de Espanhol IV". O fluxograma deixa claro, pela nomenclatura das disciplinas, que o momento reservado à reflexão específica sobre ensino de língua espanhola é majoritariamente o estágio (chamado de prática especial) cuja oferta é de responsabilidade do Instituto de Letras.

Para cursar o estágio (isto é, as práticas especiais), é preciso que antes o aluno tenha cursado as disciplinas comuns a todos os cursos de licenciatura ("Didática" e "Prática de Ensino"), de reflexão geral sobre a educação, oferecidas pela Faculdade de Educação. Não há o estabelecimento de qualquer elo entre as práticas especiais e as disciplinas constantes do fluxograma intitulado como do curso de bacharelado em Letras Português-Espanhol (como, por exemplo, "Língua Espanhola I a VIII"), o que acaba reforçando a desarticulação do currículo e o diálogo com a concepção de formação fundamentada no "modelo 3+1". Esse fluxograma reforça um entendimento de formação em que apenas no final do curso o aluno reflete sobre seu papel como professor de espanhol, de modo desarticulado do conteúdo aprendido ao longo dos anos anteriores – considerados como parte do curso de bacharelado.

Após a reforma das licenciaturas, o novo fluxograma passou a representar a íntegra do curso de licenciatura e o estabelecimento dos elos entre as etapas de formação também se modificou. Assim, o primeiro momento em que se percebe, no fluxograma, uma disciplina específica voltada à reflexão sobre questões explícitas de docência é com a disciplina "Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira", a qual é sugerida para o segundo período e tendo como pré-requisito a disciplina "Linguística I". Em seguida, há a sugestão de que, no terceiro período, o aluno curse a disciplina "Prática de Ensino Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio", podendo cursá-la apenas após ter feito as duas primeiras disciplinas específicas de língua estrangeira, a saber, "Língua Espanhola I e II". A próxima disciplina sugerida pelo fluxograma, em termos específicos de formação docente em língua espanhola é a disciplina "Prática de Ensino II: Ensino do Texto Literário", exigindo os mesmos pré-requisitos da "Prática de Ensino I" e sugerida para ser cursada no quinto período. O que acaba surpreendendo é o fato de a prática de ensino dedicada ao texto literário não possuir, nos termos do fluxograma, qualquer elo com as disciplinas de Cultura e Literatura Hispânicas. Há ainda a disciplina "Produção de Material Didático para Ensino de Espanhol", que também compõe o grupo de práticas como componente curricular obrigatórias e que possui como pré-requisito a disciplina "Língua Espanhola V". O novo fluxograma constrói, de algum modo, um sentido de formação docente que inter-relaciona conhecimentos da ordem dos estudos específicos de língua e dos estudos da área mais geral de Linguística e Linguística Aplicada aos estudos sobre ensino de língua espanhola.

O novo fluxograma da UERJ sinaliza também as disciplinas eletivas que compõem a carga horária de prática como componente curricular, sendo que estas eletivas, específicas da área de espanhol, são sugeridas para serem cursadas a partir do sexto período[40]. É o caso da referida "Eletiva Restrita do LNEO" (ANEXO I) que possui como pré-requisito a disciplina "Língua Espanhola II". A "Eletiva Restrita do CAp" (ANEXO I) também oferece como opções disciplinas da área específica de espanhol, porém não apresenta qualquer pré-requisito, podendo ser cursada já no primeiro período, embora esteja indicada para ser cursada no 6º período. Tal fato desperta a curiosidade para entender o motivo que leva tal disciplina a poder ser ministrada sem a exigência de conhecimentos específicos prévios.

Além das eletivas práticas, o novo fluxograma da UERJ sinaliza momentos para que sejam cursados os estágios específicos de língua espanhola. O primeiro estágio é sugerido para ser cursado no sexto período, sendo intitulado "Estágio de Educação Básica de Espanhol

[40] A primeira sugestão de disciplina eletiva prática como componente curricular, em termos gerais, aparece no terceiro período, sendo sua oferta responsabilidade da Faculdade de Educação da UERJ.

I" (modalidade obrigatória). Diferentemente do que se propunha antes da reforma, a disciplina "Didática / Estágio Supervisionado"[41] não mais serve de pré-requisito para sua realização. O pré-requisito, nesse caso, é a disciplina "Língua Espanhola IV". Também se indica a realização do "Estágio de Educação Básica de Espanhol II" para o oitavo período, sendo seus pré-requisitos as disciplinas "Língua Espanhola V" e "Estágio de Educação Básica de Espanhol I". De maneira geral, os elos estabelecidos pelos pré-requisitos, nesses casos, sinalizam um intento de articular uma disciplina de conteúdo acadêmico-científico-cultural aos momentos específicos de reflexão sobre a docência em língua espanhola.

Restam ainda os estágios específicos de língua espanhola oferecidos na modalidade eletiva, intitulados no fluxograma como "Estágio Supervisionado ILE/LNEO". Para completar a carga horária exigida pelo Instituto de Letras da UERJ, o aluno precisa escolher e cursar dois diferentes estágios eletivos, porém o fluxograma prevê esse estágio em apenas um período, a saber, o sétimo, o que pode encaminhar à conclusão de que os dois serão cursados simultaneamente ou, por outro lado, dificultar a escolha do momento para a realização da matrícula nas disciplinas dessa modalidade. Esses estágios não possuem qualquer pré-requisito, o que chama atenção para uma possível diferença entre sua natureza e a natureza dos estágios obrigatórios, visto que estes últimos possuem disciplinas de conteúdo acadêmico-científico-cultural como pré-requisito.

É possível notar, em resumo, que o novo fluxograma da UERJ sinaliza a diluição da formação docente por toda a estrutura curricular, indo além de apenas unificar dois fluxogramas anteriormente dissociados. Há também uma reestruturação dos elos entre as etapas de formação, por meio do estabelecimento de pré-requisitos entre disciplinas de formação docente específica de espanhol e disciplinas de conteúdo acadêmico-científico cultural, demonstrando um esforço por uma estrutura curricular menos fragmentada e, consequentemente, se afastando do já mencionado "modelo 3+1" de formação.

No que concerne à UFRJ, antes da reforma, a licenciatura como complemento do bacharelado também é verificada na dissociação do fluxograma, de modo semelhante ao que ocorre na UERJ. Em nossa consulta à Seção de Ensino da Faculdade de Letras da UFRJ o fluxograma anterior à reforma disponibilizado sinaliza apenas as disciplinas do curso de

[41] Equivalente às antigas "Didática" e "Prática de Ensino" que serviam de pré-requisito para que se cursassem as chamadas "práticas especiais".

bacharelado. Para ter acesso às disciplinas que complementam a licenciatura foi preciso realizar consultas ao *site* da Faculdade de Educação e também ao SIGA[42] da universidade.

Pelo SIGA, conseguimos ter acesso ao currículo de licenciatura em Letras Português – Espanhol, no qual se sugere que a primeira disciplina específica de formação docente em espanhol – "Prática de Ensino Português-Espanhol I" – seja cursada no nono período, após o término dos oito períodos em que se sugere a conclusão do bacharelado. Como pré-requisitos são indicadas as disciplinas "Espanhol VI", "Português VI" e "Didática Geral". Assim, além de as primeiras reflexões sobre ensino ficarem implicitamente sugeridas para após o término do bacharelado, nota-se que havia um recorte por meio do qual as reflexões sobre ensino se situavam em uma única disciplina que deveria abranger língua portuguesa e espanhola. Os pré-requisitos mostram uma mínima tentativa de articulação entre o curso de bacharelado e o complemento que compõe a licenciatura, entretanto, a circulação apenas do fluxograma do bacharelado reforça a produção de um sentido de licenciatura como complemento de outro currículo de base. Em seguida, sugere-se que se curse, no décimo período, a disciplina "Prática de Ensino Português – Espanhol II" cujos pré-requisitos são as disciplinas "Prática de Ensino Português – Espanhol I" e "Didática Geral". Portanto, a formação que garante o título de licenciado em português e espanhol, em termos de conhecimentos específicos, se restringe a apenas duas disciplinas que compõem o rol dos estágios, sendo que o fluxograma não dá qualquer visibilidade a essa etapa da formação, dissociando-o do bacharelado[43].

No fluxograma da UFRJ posterior à reforma, a primeira disciplina relativa à formação docente que se sugere é prevista para o segundo período, sendo intitulada "Filosofia da Educação no Mundo Ocidental", entretanto, trata-se de disciplina oferecida em comum para todos os cursos de licenciatura da universidade. Em termos de disciplina específica da área de formação docente em espanhol, a primeira que se apresenta explicitamente no fluxograma por meio de seu título é a "Didática em Espanhol I", indicada para o sexto período. Tal disciplina possui como pré-requisito "Espanhol V" e "Didática". Na sequência, indica-se para o sétimo período a disciplina "Didática em Espanhol II" cujo pré-requisito é a disciplina "Didática em Espanhol I". Essas disciplinas não são enquadradas como estágio, visto que o fluxograma

[42] O currículo de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRJ anterior à reforma está disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/9BAE5EA2-92A4-F713-002D-7A10F6EF7645.html>. Acesso em 25 fev. 2013.

[43] O "manual do estudante da Faculdade de Letras" da UFRJ de 2012 comenta, no fragmento a seguir, sobre o momento e os procedimentos para que o aluno conclua a licenciatura, caso deseje: "Se você pertence ao currículo antigo (ingresso na UFRJ anteriormente a 2010), para continuar fazendo a Faculdade de Educação após a sua Colação de Grau no Bacharelado e obter também o grau de Licenciado, deve solicitar Manutenção de Vínculo no semestre de conclusão do seu curso." (UFRJ, 2012, p.16). Tal fragmento ilustra a possibilidade da circulação do curso de licenciatura como complemento do bacharelado, antes da reforma.

sinaliza ser necessária a realização das 400 horas de estágio supervisionado, porém sem explicitar uma sugestão de momento para que se realize tal etapa. Assim, o fluxograma já apresenta a licenciatura de modo distinto ao que havia antes da reforma, primeiro por apresentar um fluxograma específico da licenciatura, em que as disciplinas de formação docente são indicadas já desde os primeiros períodos, segundo por antecipar a formação específica e por deixar explícita a existência de um espaço para reflexões específicas sobre docência em língua espanhola antes mesmo da realização do estágio.

Observando além do próprio fluxograma os documentos que registram o histórico da reforma na UFRJ, constata-se que a distribuição das horas de prática como componente curricular estão sinalizadas por meio de um novo código associado às disciplinas, a saber, a combinação entre as iniciais que representam se a disciplina é oferecida pela Faculdade de Letras (LE) ou pela Faculdade de Educação (ED) seguidas pelas letras "W" - que indica que a disciplina é interdepartamental – e "X" ou "K" – que indicam que a disciplina participa do grupo de prática como componente curricular –, havendo as seguintes combinações: LEWX, LEWK, EDW. Com isso, percebe-se que em termos de formação docente específica em língua espanhola, há mais uma disciplina sinalizada no fluxograma que se voltaria a questões de reflexão sobre a docência, a saber, "Espanhol VI" (cujo código é LEWX26), tendo como pré-requisito a disciplina "Espanhol V". Há também outras disciplinas sinalizadas ao longo do fluxograma, desde o primeiro período, que são identificadas como prática como componente curricular, porém não são especificamente voltadas para os estudos de língua espanhola, não sendo foco de nossa atenção nesse momento.

No caso da UFF, antes da reforma, o fluxograma apresentava todas as disciplinas que compõem o curso de licenciatura, isto é, tanto as de conteúdo científico-cultural quanto as de natureza especificamente pedagógica. Esse aspecto não se alterou com a reforma, ou seja, o curso de licenciatura já tinha seu fluxograma independente e continuou tendo. Essa existência de um fluxograma integrado, sem apresentar a licenciatura como um apêndice do bacharelado, se relaciona com o fato de não haver, para a habilitação Português-Espanhol, a oferta do curso apenas de bacharelado. Isso mostra que o histórico do curso de Letras Português-Espanhol na UFF tem uma diferença em relação às demais, já que nas demais IES em análise é oferecida a opção de realizar apenas o curso de bacharelado.

Mesmo que o fluxograma não apresente uma dissociação em termos de distribuição espacial, no sentido de apresentar um fluxograma de bacharelado e outro documento, à parte, com os acréscimos que comporiam a licenciatura, há outros aspectos de mudanças nos fluxogramas anterior e posterior à reforma que merecem atenção. Assim, buscamos nos

fluxogramas o momento em que se explicita o início do trabalho voltado para reflexões sobre ensino de língua espanhola.

É notável que, antes da reforma, o fluxograma da UFF apontava para um conjunto de disciplinas distribuídas ao longo de quatro períodos, as quais representavam um grupo intitulado de “formação básica”. As disciplinas “Espanhol I” a “Espanhol IV” se incluíam nesse quadro e, por outro lado, não há qualquer nome de disciplina que indique explicitamente alguma proposta de trabalho que articule os conteúdos acadêmico-científico-culturais com as questões do ensino de espanhol na educação básica. A partir do “Espanhol V” até o “Espanhol X” essas disciplinas passam a ser denominadas de “formação profissional”, entretanto, o fluxograma não explicita, por meio dos nomes das disciplinas, a razão de algumas serem “básicas” e outras “profissionais”. Ainda assim, o uso de tal nomenclatura deixa pressuposta a ideia de que para formar um profissional, é preciso, antes, dar ao sujeito em formação alguns conhecimentos básicos de que ele não dispõe.

Apesar de a partir do quinto período estar prevista a disciplina “Psicologia da Educação V”, cujo próprio nome sinaliza explicitamente o início dos estudos relativos à formação do professor, não a consideramos em termos de análise, pois se trata de uma disciplina mais geral que compõe a formação do licenciando de qualquer área de conhecimento. Assim, o primeiro momento em que o fluxograma da UFF anterior à reforma sinaliza a articulação entre os estudos de língua espanhola e o ensino era previsto para o oitavo período com a disciplina “Didática VII – Português / Línguas Estrangeiras Modernas”. No período seguinte (nono período), era prevista a disciplina “Prática de Ensino Português / Línguas Estrangeiras Modernas”, porém para cursar esta última não é necessário ter cursado a anterior (“Didática VII”), havendo apenas um pré-requisito para que fosse cursada, a saber, a disciplina “Didática VI” prevista para o sétimo período.

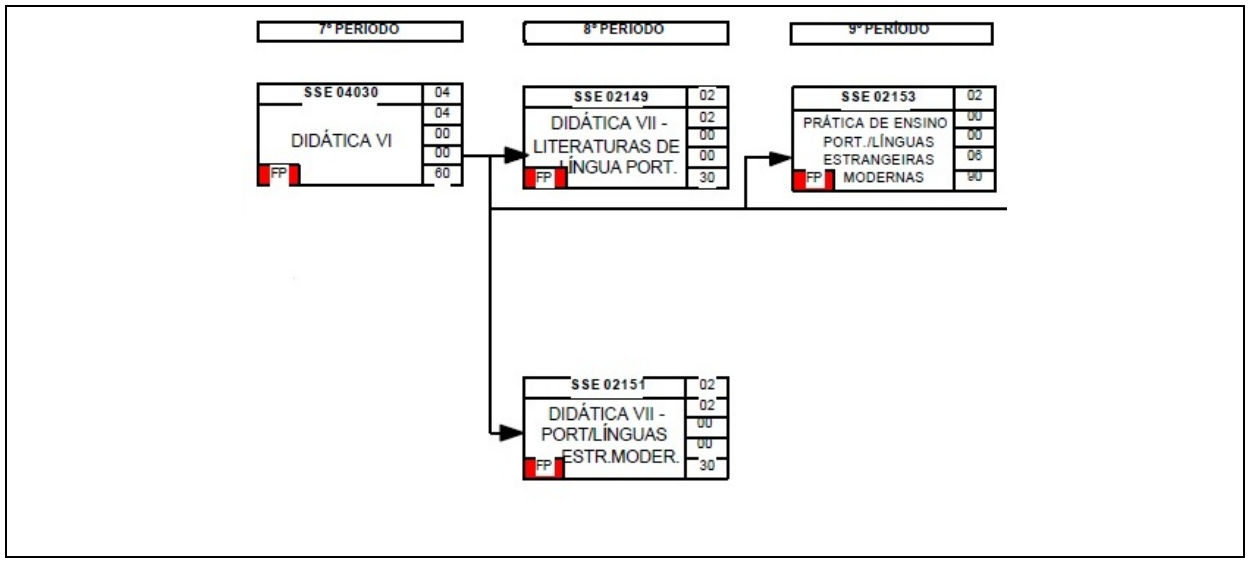


Figura 10: Estrutura de pré-requisitos entre disciplinas específicas de formação docente em língua espanhola na UFF

A figura 10 é um fragmento do fluxograma da UFF anterior à reforma que ilustra as explicações do parágrafo anterior. Por meio de tal figura, é possível notar que as nomenclaturas das disciplinas deixam um implícito de que existiria uma disciplina de didática mais geral (“Didática VI”) e que serviria de base para o curso das didáticas e práticas específicas de cada área (“Didática VII – Literaturas de Língua Portuguesa”; “Didática VII – Português / Línguas Estrangeiras Modernas” e “Prática de Ensino – Português / Línguas Estrangeiras Modernas”). Por outro lado, é possível notar também que a didática específica (“Didática VII – Português / Línguas Estrangeiras Modernas”) não se apresentou como um requisito necessário à prática específica (“Prática de Ensino – Português / Línguas Estrangeiras Modernas”). Assim, embora a previsão da prática específica seja para período posterior ao da didática específica, não existe pré-requisito entre elas e, portanto, o aluno em formação pode optar por cursar o estágio antes mesmo de ter cursado a primeira disciplina indicada pelo fluxograma que explicitamente se dedica a reflexões sobre o ensino de língua espanhola. A não indicação de pré-requisito entre tais disciplinas mostra uma desarticulação da estrutura curricular no que concerne à formação específica em línguas, sendo afirmada a possibilidade de o aluno poder ir ao estágio sem ter tido qualquer reflexão anterior sobre o ensino de língua espanhola, metodologias de ensino de línguas estrangeiras, o papel da língua estrangeira na escola básica, por exemplo. O único pré-requisito seria o de uma disciplina que se dedica a questões do ensino, porém de forma genérica, visto que se trata de uma disciplina que compõe os currículos de diversas outras licenciaturas oferecidas pela universidade.

Após a reforma, a primeira disciplina cujo nome explicita alguma relação com questões relativas especificamente à formação do professor aparece também no quinto

período, sendo intitulada “Organização da Educação no Brasil”[44]. Entretanto, assim como no fluxograma anterior à reforma, trata-se de uma disciplina que faz parte da formação docente em diversas áreas de conhecimento. Como nosso interesse específico é na formação em Letras com habilitação em Espanhol, a primeira disciplina a aparecer no fluxograma cujo título explicita preocupações com o ensino da língua espanhola está na coluna do nono período, sendo ela “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol”. Antes dessa disciplina, há as disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino I” e “Pesquisa e Prática de Ensino II”, porém, embora esclareçam que se dedicam a questões de ensino, não há explicitação sobre a área a que se voltam, isto é, se seriam específicas de língua espanhola. Para obter o esclarecimento sobre o foco das duas últimas disciplinas mencionadas, recorremos a documentos que regulamentam a reforma na UFF e encontramos a informação de que as disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino” compõem as 400 horas obrigatórias de estágio supervisionado. Restou saber se havia alguma divisão das disciplinas entre práticas de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, esclarecimento que só foi possível obter perguntando a docentes da UFF[45]. Assim, pudemos compreender que apenas as duas últimas se dedicam ao ensino de Espanhol, a saber, “Pesquisa e Prática de Ensino III” e “Pesquisa e Prática de Ensino IV”. Tal informação pôde ser confirmada também recorrendo ao banco de ementas virtual da UFF, no qual é possível encontrar as disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino III - Espanhol” e “Pesquisa e Prática de Ensino IV - Espanhol”[46].

Ao observar o fluxograma e perceber que a primeira menção explícita de disciplina que sinaliza em seu título a questão do ensino de língua espanhola é a mencionada “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol”, a impressão que se tem é de que a reforma acabou postergando o início das reflexões dedicadas especificamente ao ensino de língua espanhola, o que acaba por se contrapor a um dos principais itens da reforma postulados pela Resolução CNE/ CP nº01 de 2002 em que se afirma

> 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.

[44] O Instituto de Letras da UFF divulgou um documento intitulado “Reforma Curricular – 2006 – Súmula”, de fevereiro de 2006, no qual esclarece que a disciplina “EFESG”, do currículo anterior à reforma, passa a ser denominada “Organização da Educação no Brasil” (OEB), no currículo posterior à reforma.

[45] Agradecemos à professora Luciana Freitas por contribuir com nossa pesquisa, relatando conhecimentos advindos de sua experiência como docente da Faculdade de Educação da UFF.

[46] Esclarecemos que as ementas das disciplinas registradas como “Pesquisa e Prática de Ensino III - Espanhol” e “Pesquisa e Prática de Ensino IV - Espanhol” são iguais, respectivamente, às ementas das disciplinas intituladas “Pesquisa e Prática de Ensino III” e “Pesquisa e Prática de Ensino IV”.

> § 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. (BRASIL. Resolução CNE/CP nº1/2002, p.5)

O fluxograma da UFF, portanto, não é o suficiente para esclarecer em que termos foi entendida a reforma no âmbito do curso de Letras dessa universidade. Assim, recorremos a um documento intitulado "Reforma curricular – 2006 – Súmula", divulgado pelo Instituto de Letras da UFF, em que se apresentam as principais mudanças curriculares efetuadas com a reforma. Nesse documento, explica-se que houve a

> criação da Prática como Componente Curricular – PCC – que corresponde a uma certa carga horária (10, 20 ou 30 horas) dentro da disciplina, destinada a promover a articulação entre os conteúdos teóricos e a prática de ensino (Licenciaturas) e/ou Pesquisa (Bacharelados). (UFF. Súmula da Reforma Curricular. 2006)

Portanto, compreendemos que a UFF realiza uma leitura das práticas como componente curricular baseada na divisão das 400 horas entre todas as disciplinas de conteúdo acadêmico-científico-cultural vinculadas ao Instituto de Letras e não como disciplinas específicas que comporiam um novo grupo. Desse modo, a primeira disciplina a propor reflexões sobre ensino de língua espanhola é a "Língua Espanhola I", o que não fica explícito no fluxograma, mas apenas recorrendo a outros documentos que formalizam a reforma na UFF.

A distribuição das disciplinas "Língua Espanhola I" a "Língua Espanhola III" mostra a pressuposição da necessidade do aprendizado de uma antes da outra, visto que "Língua Espanhola I" é pré-requisito para que se possa cursar a "Língua Espanhol II", sendo esta pré-requisito para o curso da "Língua Espanhola III" que por sua vez também é pré-requisito para a "Língua Espanhola IV". Esta última, por outro lado, se apresenta como pré-requisito para as disciplinas "Língua Espanhola V" e "Língua Espanhol IX". Assim, uma vez cursada a disciplina "Língua Espanhola IV" o fluxograma sugere uma ordem para que se cursem as demais disciplinas de língua espanhola, porém não há exigência de pré-requisito, podendo o aluno decidir a ordem que melhor lhe convier. Chama a atenção o fato de que, a partir da "Língua Espanhola V", apenas a disciplina "Língua Espanhola VIII" é pré-requisito de outra disciplina (sendo necessária para a matrícula na disciplina "Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol").

Vista a distribuição das práticas como componente curricular que, de algum modo, se relacionam à reconfiguração do currículo de formação de professores de Espanhol na UFF, observemos as mudanças efetuadas no âmbito dos estágios. É possível perceber, nesse sentido, que o novo currículo permite a possibilidade de o aluno realizar os estágios

específicos de língua espanhola a partir do 4º período[47] do curso, uma vez que o único pré-requisito para iniciar as disciplinas "Pesquisa e Prática de Ensino" é a disciplina "Didática", sendo que não há pré-requisitos para que se curse essa última. Ao mesmo tempo, a não existência de pré-requisitos para que se curse a disciplina "Didática" deixa implícito que esta disciplina seria a base para que se possa posteriormente refletir sobre pesquisa e prática de ensino específicas de língua portuguesa e língua espanhola.

No âmbito do curso de Licenciatura em Letras as disciplinas que compõem os estágios (Pesquisa e Prática de Ensino I a IV) foram divididas da seguinte forma: as duas primeiras são focadas em reflexões sobre o ensino de língua materna (língua portuguesa) e as duas últimas são focadas em reflexões sobre o ensino de língua estrangeira (língua espanhola). A divisão resulta de um acordo realizado na Faculdade de Educação voltado especificamente para a formação em Letras, visto que para outros cursos os acordos podem se diferenciar. No caso do curso de Licenciatura em Letras, há inclusive um documento que formaliza a decisão do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF no que se refere à determinação de as disciplinas "Pesquisa e Prática de Ensino III e IV" se destinarem à área específica de língua estrangeira, conforme a transcrição a seguir

> **Art. 1º** - Substituir as disciplinas de **Pesquisa e Prática de Ensino III** e **Pesquisa e Prática de Ensino IV**, códigos SSE 00232 e SSE 00233, integrantes do elenco de disciplinas obrigatórias das habilitações supracitadas pelas seguintes disciplinas abaixo relacionadas, específicas de cada habilitação:
> (...)
> 3. SSE00318 – Pesquisa e Prática de Ensino III - Espanhol
> 4. SSE00319 – Pesquisa e Prática de Ensino IV – Espanhol[48]
> (...) (UFF. Resolução nº332/2012, p.1)

Outro aspecto que chama a atenção ao realizar a leitura do fluxograma da UFF posterior à reforma é o fato de a disciplina "Pesquisa e Prática de Ensino II" ser pré-requisito para que se curse a disciplina "Pesquisa e Prática de Ensino III - Espanhol". O estabelecimento de tal relação no fluxograma nos leva a questionar as possíveis relações que se pressupõem ao afirmar-se que é imprescindível que o aluno tenha obtido os conhecimentos de uma disciplina voltada a refletir sobre o ensino de português para que posteriormente curse as disciplinas voltadas à reflexão sobre o ensino de espanhol. Por outro lado, para cursar os estágios específicos de espanhol não há qualquer outro conhecimento posto como

[47] Mesmo sem o estabelecimento de outros pré-requisitos, o fluxograma da licenciatura em Letras Português-Espanhol sugere que as disciplinas "Pesquisa e Prática de Ensino" sejam cursadas uma após a outra, a partir do sétimo período de formação.

[48] Embora tal mudança tenha sido efetuada formalmente, tal como sinaliza a publicação da resolução transcrita, não foram detectados reflexos no fluxograma divulgado na página da UFF, o qual sinaliza que a última atualização é de 2011, ano anterior à publicação da Resolução.

imprescindível, pelo menos em termos do que se manifesta no fluxograma, a não ser os já mencionados (“Didática” e “Pesquisa e Prática de Ensino I e II”), não havendo qualquer articulação, por exemplo, com as disciplinas de conteúdo acadêmico-científico-cultural (também compostas parcialmente por carga horária de prática como componente curricular)[49]. Notou-se, nesse aspecto, uma consequência da adoção de uma “base comum das licenciaturas” que, na UFF, determina as 400 horas de estágio supervisionado a partir das disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino I a IV” (oficialmente comum a todos os cursos), desconsiderando as singularidades que o espaço de estágio possa ter em diferentes unidades acadêmicas, como ocorre com a formação em Letras.

Em síntese, retomando tudo o que foi exposto, os fluxogramas da UFF anterior e posterior à reforma, em princípio, apresentam de forma unificada as etapas de formação de um licenciando em Letras, o que de certo modo, cria um distanciamento dos discursos que sustentam a licenciatura como um apêndice do bacharelado. Nota-se, ademais, que nem todas as mudanças propostas com a reforma estão sinalizadas no fluxograma posterior, como é o caso da divisão das horas de prática como componente curricular, diluídas em todas as disciplinas do Instituto de Letras. Com isso, o fluxograma posterior à reforma apenas sinaliza explicitamente a abordagem de questões de ensino especificamente da área de língua espanhola por meio dos títulos das disciplinas “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol” (prevista para o nono período). Já no caso de “Pesquisa e Prática de Ensino I a IV” a nomenclatura não esclarece bem se é estágio ou prática como componente curricular, não podendo ser resolvida tal dúvida pelo somatório da carga horária, já que em ambos os casos o mínimo a ser cumprido é de 400 horas. É possível, no caso dessas disciplinas, perceber que se tratam de disciplinas que provavelmente se dedicam à área de Letras, porém os títulos não dão qualquer pista sobre mínimas especificidades da disciplina, as quais só são possíveis de obter recorrendo aos documentos que formalizam a reforma ou por meio de relatos de docentes vinculados ao Instituto de Letras e à Faculdade de Educação da UFF.

[49] Esclarecemos que o fluxograma sugere que a disciplina “Didática” seja cursada no sexto período, isto é, no terceiro ano de graduação, entretanto, sem o estabelecimento de pré-requisitos, o aluno pode cursar quando preferir, inclusive, no primeiro período, se assim desejar, o que acabaria por permitir que cursasse os estágios de Português nos segundo e terceiro períodos e os de espanhol a partir do quarto período.

4.1.4 Formação docente segundo as marcas dos fluxogramas

A análise dos fluxogramas dos cursos de Licenciatura em Letras oferecidos pela UERJ, UFF e UFRJ permitiu a observação de que esse gênero de discurso, mesmo com a pretensão de objetividade – reiterada por sua própria construção composicional –, deixa marcas de escolhas efetuadas no âmbito de cada IES, isto é, da tomada de posicionamento diante da demanda pela reforma das licenciaturas. A identificação da construção do fluxograma como gênero permitiu reconhecer nessas produções algumas regularidades, como a existência de quadros nos quais estão contidos o nome, o código e a carga horária das disciplinas e também como a distribuição dos quadros em linhas verticais e horizontais que denotam uma dada apreensão da formação docente em uma linha de tempo. Entretanto, contrastando os fluxogramas anteriores e posteriores à reforma, no âmbito de cada IES e, ainda, contrastando os fluxogramas posteriores à reforma de cada uma delas, foi possível notar algumas peculiaridades que contribuem para marcar posicionamentos discursivos nestes enunciados.

No contexto da UERJ, as reformulações do fluxograma em termos de organização e formatação dos quadros dão destaque para uma parte específica do todo (uma parte da estrutura curricular), a saber, as práticas como componente curricular e os estágios. Esses dois grupos de disciplinas ganham destaque gráfico no fluxograma, assumindo diferentes formas geométricas e cores, o que sinaliza certa centralidade da discussão sobre PCCs e estágios nessa IES. O destaque gráfico dado a esse grupo de disciplinas, de algum modo, cita as proposições da legislação (por exemplo, Parecer CNE/CP nº28 de 2001, Resolução CNE/CP nº1 e 2 de 2002) e, ao mesmo tempo, as “ressitua”, por meio de uma leitura que se realiza a partir de um posicionamento específico.

Quanto à indicação dos departamentos, nota-se que a UERJ não realizou qualquer modificação na estrutura de seus códigos, porém, as já mencionadas mudanças na formatação dos quadros reforçam a departamentalização do saber e a demarcação dos espaços de atuação de cada área na formação docente. O destaque gráfico dado aos quadros das disciplinas de PCC e estágio evidencia no espaço do fluxograma o esforço pela distribuição de novas disciplinas por departamentos já existentes, o que implica, de certo modo, a reconfiguração dos espaços de atuação de cada um desses departamentos e também implica um convite a que estes departamentos se posicionem e assumam escolhas sobre saberes que podem participar

da formação de um docente em Letras Português-Espanhol[50]. O quadro 2 mostra a distribuição de carga horária pelos departamentos envolvidos na formação de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ, sinalizando o aumento de carga horária – com exceção do Departamento de Letras Clássicas e Orientais (LECO) e do Departamento de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa (LIPO).

Unidade / departamento	*CH antiga (h)*	*CH atual (h)*
ILE - LECO	120	120
ILE - LIPO	990	900
ILE - LNEO	1020	1050
ILE - CULT	450	510
ILE - LING	180	270
CAp	-	300
EDU - DEAE[51]	120	90
EDU - DCSE	30	30
EDU - DESF	60	60
EDU - DPAG	30	30
EDU - eletivas	-	120
Eletivas	210	120
AACC[52]	-	200
TOTAL	3210	3800

Quadro 2: Redistribuição de carga horária por departamentos da UERJ

Como se pode constatar, o ILE/LNEO recebe aumento de carga horária para que possa assumir as PCCs e passa a obter mais espaço na formação do professor de Espanhol, oferecendo carga horária de PCC obrigatória (por exemplo, "Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio") e PCC eletiva (por exemplo, "Prática de Ensino em Língua Espanhola V: Educação de Jovens e Adultos" – vide Anexo I), além de estágios na modalidade eletiva[53] (por exemplo, "Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III:

[50] Sobre a reforma das licenciaturas realizada no âmbito da UERJ, mais detalhes podem ser encontrados na pesquisa de Giselle Gil (2011), intitulada "Reforma e a compreensão de sentidos de Licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?", em que se investigam os sentidos de licenciatura subjacentes à reforma implementada na referida IES.

[51] O fluxograma de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ, versão de 2004, apresenta códigos relativos às disciplinas da Faculdade de Educação que não correspondem exatamente aos códigos apresentados no fluxograma posterior à reforma das Licenciaturas. Portanto, esclareça-se que houve mudanças na estrutura departamental da Faculdade de Educação, entretanto, visto que tal fato não influencia na análise que se realiza na presente pesquisa, não nos detemos em detalhes sobre o assunto e apresentamos apenas a atual divisão departamental.

[52] A Resolução CNE/CP nº2 de 2002 também prevê que, para a integralização de um curso de licenciatura, é preciso cumprir 200 horas referentes ao componente intitulado "atividade acadêmico-científico-cultural" (AACC).

Educação de Jovens e Adultos" – vide Anexo J) que se diferem dos estágios obrigatórios oferecidos pelo Instituto de Aplicação ("Estágio de Educação Básica de Espanhol I e II")[54]. O próprio Instituto de Aplicação também aumenta seu âmbito de participação, pois além dos mencionados estágios obrigatórios, passa a oferecer disciplinas de PCC (como "Análise de Material Didático para Ensino de Espanhol" – vide Anexo I)[55].

Além da mudança no formato de alguns quadros de disciplinas, do destaque que se dá ao grupo de disciplinas de PCC e estágio eletivas vinculadas a diferentes departamentos, o fluxograma posterior à reforma apresenta a estrutura curricular unificada, integrada, em termos espaciais, de um curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol, à diferença do que havia antes da reforma. Essa mencionada mudança do fluxograma, que põe em relevo a representação espacial integrada de um curso de licenciatura, pode ser entendida como um modo de "citar" as proposições da legislação quanto à integralidade da licenciatura. Entretanto, nota-se que a ideia de "integralidade" ganha um sentido que se relaciona a certa rigidez institucional. Isto porque, conforme sinalizado pelo fluxograma, para "ressituar" a licenciatura no ILE/UERJ foi preciso criar novas disciplinas e distribuí-las entre todos. Tal decisão, por um lado, abre novos espaços de atuação de departamentos, mas por outro lado mantém os espaços já existentes antes da reforma, os espaços "tradicionais", sem misturá-los com os "novos". Em outras palavras, a tradição de compromisso de lecionar conteúdos específicos da área de Letras desarticulados do exercício profissional docente segue garantida, porém, a seu lado surgem espaços que, em termos prescritivos, se destinam aos estudos específicos da área de língua espanhola voltados especificamente para a questão do ensino.

Configura-se, então, um espaço de tensão entre discursos tradicionais, que se aproximam do beletrismo, e discursos que advogam pela participação do especialista em Letras / Espanhol na formação docente. No âmbito do Instituto de Letras da UERJ, a noção de "integralidade" da licenciatura – que é "citada" de diferentes modos no fluxograma –, portanto, não rompe com a tradição beletrista, mas se constitui em uma dualidade em que concorrem essa tradição e uma visão de formação acadêmica voltada para atuação profissional docente.

---

[53] Recorda-se que, em relação aos estágios eletivos, os alunos precisam cumprir uma carga horária mínima exigida, porém, para cumpri-la pode optar entre as possibilidades oferecidas por cada departamento do Instituto de Letras da UERJ.

[54] Os estágios obrigatórios já estavam previstos no currículo anterior à reforma sob a nomenclatura de "Prática de Ensino em Espanhol III e IV".

[55] Antes da reforma, embora as Práticas de Ensino de Espanhol III e IV já fossem ministradas por professores do CAp, a carga horária era vinculada ao Instituto de Letras. Entretanto, o CAp, posteriormente, ganha sua própria codificação, em termos burocráticos, e passa a receber e administrar a carga horária referentes a estes estágios que oferecem, o que também passa a ser marcado no fluxograma.

Quanto à UFF, o que se pôde notar é o fato de o fluxograma não trazer sinalizações que demonstrem, de algum modo, uma "citação" ou uma retomada das demandas da reforma enunciada pela legislação. Mesmo que seja compulsório que as IES reformulem seus currículos e atendam às exigências da lei, no âmbito do fluxograma do curso de Letras Português-Espanhol da UFF, as marcas de diálogo com a legislação não ficam evidentes. Assim, o fluxograma não deixa marcas sobre o modo como se deu a inclusão de carga horária referente às PCCs. Apenas as disciplinas "Pesquisa e Prática de Ensino I a IV" fazem algum tipo de menção, em termo vocabular, à ideia de "prática", entretanto, não se pode afirmar, apenas pelo fluxograma, que se tratam de disciplinas do grupo de PCC ou de estágio, sendo necessário recorrer a outros documentos, como a Resolução nº50 de 2004[56], em que se explicita que se trata do componente obrigatório Estágio Supervisionado.

A ausência de marcas referentes às PCCs no fluxograma de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF é um diferencial em relação às demais IES que, como se viu, encontraram meios de demarcar bem o espaço desse grupo de disciplinas. Este "silenciamento", esta ausência de espaço no fluxograma para sinalizar as PCCs representou um impasse metodológico para a pesquisa, mas acabou por encaminhar à percepção de que a ausência também é uma marca. Nesse sentido, se o atendimento à lei é algo compulsório, o que obriga a estrutura curricular a abrigar as 400 horas de PCC exigidas, no caso do Instituto de Letras da UFF a incorporação das horas é feita, porém sem qualquer mecanismo de "citação" explícita das prerrogativas legais no fluxograma em análise. O posicionamento do Instituto de Letras da UFF quanto às PCCs, nos termos do fluxograma, ao não dar qualquer evidência ao mencionado grupo, acaba por desvalorizar seu espaço na estrutura curricular, diferentemente do que ocorre com as disciplinas tradicionalmente reconhecidas como de conteúdo teórico e de estágio.

Por outro lado, o fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF posterior à reforma exclui uma das informações que compunham o quadro de disciplina, a saber, a diferenciação entre disciplinas de formação básica e profissional. É possível notar, portanto, a perda de uma marca que favorece a circulação de um sentido de formação segmentada em duas etapas, uma servindo de base para a outra (presente no fluxograma anterior à reforma). A modificação da organização do quadro sinaliza diálogo com a questão da flexibilidade contraposta à rigidez curricular e acaba por trazer um atravessamento pelo discurso neoliberal e, assim, colocando em foco o que já se discutiu, no

[56] Resolução interna da UFF que "estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF". Disponível em: <http://www.uff.br/uffon/bs/2004/05/062-2004.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

capítulo primeiro com as contribuições de Kastrup (2008), sobre uma flexibilidade parcial, nesse caso, mais comprometida com a "facilitação" da conclusão do curso do que com o incentivo à participação mais ativa do graduando na composição de sua formação. De certa maneira, se alude a políticas produzidas também em um contexto neoliberal, como o Parecer CNE/CES nº492 de 2001, no seguinte fragmento

> Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras (...).
> 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; (...)
>
> (BRASIL. Parecer CNE/CES nº492/2001, p.29).

Em relação à indicação dos departamentos responsáveis pela oferta de disciplinas, tampouco se detectou qualquer marca, qualquer signo que explicitasse uma mudança em termos de participação dos departamentos e das relações dos saberes, fazendo circular sentidos sobre atividade de formação docente, na UFF. Quanto à divisão da carga horária e uma possível redistribuição das responsabilidades pelos departamentos, o somatório da carga horária destinada a cada departamento do Instituto de Letras mostra que a reforma não ocasionou grandes mudanças, conforme mostra o quadro 3.

Unidade / departamento	*CH antiga (h)*	*CH atual (h)*
Instituto de Letras - GLC	960	960
Instituto de Letras - GCL	300	360
Instituto de Letras - GLE	1080	1080
Faculdade de Educação - SFP	60	60
Faculdade de Educação - SSE	405	520
Optativas	120	120
Eletivas	60	60
AACC	-	200
TOTAL	2985	3360

Quadro 3: Redistribuição de carga horária por departamentos da UFF

Por meio do quadro 3, percebe-se que o GCL recebeu 60 horas a mais que se referem à inclusão de mais um período referente à disciplina "Linguística III" e também que a Faculdade de Educação recebeu 115 horas a mais, todas referentes à reestruturação do componente Estágio Supervisionado. Entretanto, em termos de prática como componente curricular, fica implícito que a divisão de carga horária se deu dentro do que já havia disponível para cada departamento. Assim, não se amplia a participação do GLE na formação docente em língua espanhola, mas apenas ocorre uma redistribuição do que já havia de carga

horária teórica, entre conteúdos teóricos e conteúdos práticos. Isso mostra que o atendimento às imposições da reforma foi feito de modo a não desestabilizar os espaços de atuação de cada um dos departamentos envolvidos, demonstrando uma estrutura curricular e, simultaneamente, uma estrutura institucional mais rígidas e resistentes a mudanças.

No que concerne à UFRJ, a análise das mudanças na organização e formato dos quadros mostrou que a questão dos pré-requisitos foi um dos focos de atenção. O fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRJ mostrou uma desestabilização da própria construção composicional do gênero, ao retirar as setas como indicativos de pré-requisito e passar a informação para o interior do quadro de disciplina, sinalizando apenas o código da disciplina que figura como pré-requisito. Não obstante, não há uma redução significativa do quantitativo de pré-requisitos, o que mostra que se, por um lado, sinalizou-se a presença do debate sobre pré-requisitos – que consequentemente traz à tona discussões sobre rigidez e flexibilização curricular –, por outro, a resistência se sobressaiu e se manteve.

Outra marca presente no fluxograma da UFRJ em análise foi em relação à indicação dos departamentos, visto que surge um novo código após a reforma que remete às disciplinas que compõem o grupo de PCC. Assim como na UERJ, a questão das PCCs enunciada pelos textos legais é retomada / citada no âmbito do fluxograma, porém também reforçando certa dualidade entre uma tradição beletrista (que mantém seu prestígio referente à responsabilidade pelas disciplinas específicas de conteúdo acadêmico-científico-cultural) e discursos que defendem a formação acadêmica que articule conhecimentos específicos às questões de ensino. Entretanto, diferente do que se viu na UERJ, em que novas disciplinas foram criadas, na UFRJ, parte das disciplinas de formação específica em docência de língua estrangeira são disciplinas que já compunham o fluxograma antes da reforma (“Linguística IV” e “Espanhol VI”), estando ao lado de novas disciplinas (“Monografia” e “Produção de Texto em Espanhol”).

Como visto, o fluxograma marca que a reforma da licenciatura em Letras Português-Espanhol na UFRJ ficou dividida entre o redirecionamento de carga horária teórica para PCC e a criação de novas disciplinas. Ainda assim, o somatório do total de carga horária por departamento antes e depois da reforma mostra que houve aumento da carga horária total do curso, mas não apenas pelo acréscimo das horas de PCC e sim por um aumento significativo das horas de conteúdo acadêmico-científico-cultural ministrado por cada um dos departamentos envolvidos na formação. Isso fica claramente perceptível, dado que as horas de PCC não são distribuídas entre departamentos, como ocorre na UERJ e na UFF, mas são

codificadas como interdepartamentais, podendo ficar a cargo de qualquer departamento ou ser compartilhada entre mais de um departamento, conforme o quadro 4 (vide a carga horária relacionada aos códigos LEWX, LEWK, EDW).

Unidade / departamento	*CH antiga (h)*	*CH atual (h)*
Faculdade de Letras - LEV	645	690
Faculdade de Letras - LEN	885	1170
Faculdade de Letras - LEC	300	360
Faculdade de Letras - LEL	240	270
Faculdade de Letras - LEF	270	330
Faculdade de Letras - LEWX	-	300
Faculdade de Letras - LEWK	-	60
Faculdade de Educação - EDF	240	180
Faculdade de Educação - EDD	360	580
Faculdade de Educação - EDA	60	60
Faculdade de Educação - EDW	-	60
Optativas	-	30
AACC	-	200
TOTAL	3000	4290

Quadro 4: Redistribuição de carga horária por departamentos da UFRJ

De acordo com o quadro 4, pode-se constatar que mesmo com o redirecionamento de disciplinas antes teóricas que passam a compor a carga horária de PCC, os departamentos tradicionalmente responsáveis pela formação em conteúdos específicos da área também recebem um aumento de carga horária que não se refere a qualquer demanda da reforma das licenciaturas. Sendo assim, além do fato de se manter, em certa medida, a dualidade entre discursos que apoiam a tradição beletrista e discursos que defendem a participação dos especialistas em Letras na formação docente, o aumento da carga horária teórica reforça, no contexto da UFRJ, certo prestígio e valorização dos conhecimentos específicos desarticulados de um compromisso com reflexões sobre ensino de língua espanhola. Ao mesmo tempo, o fluxograma ameniza qualquer disputa pela carga horária referente às PCCs, visto que, a priori, estas disciplinas não estão associadas a um departamento específico. De certo modo, o contraste da departamentalização rígida dos conteúdos científico-culturais e a "interdepartamentalização" das disciplinas de PCC apresenta a configuração de um espaço em que a tradição beletrista, mais rígida, busca garantir seu espaço na formação específica, enquanto que os discursos que sustentam o envolvimento de especialistas de área na formação

docente se mostram mais liberais, sem demarcar confrontos para garantir prestígio e espaço nesse âmbito.

Por fim, há ainda o fato de que o fluxograma da UFRJ pós-reforma também passa a representar o curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol como um todo em uma só folha, marcando, em termos gráficos, um modo de citar a prerrogativa de integralidade da licenciatura, assim como ocorrido na UERJ. E, assim, articulando essa retomada da ideia de "integralidade" feita pelo fluxograma e o modo como se manifestam os discursos tradicionais, percebe-se que a concepção de formação em Licenciatura Letras na UFRJ se funda na valorização dos conteúdos específicos, com pouco espaço que favoreça a aproximação e inter-relação dos conteúdos específicos com o contexto do ensino de língua espanhola.

Finalmente, pode-se concluir que as marcas de mudanças da reforma que se visualizam a partir dos fluxogramas formam um panorama geral sobre a estabilização de certo entendimento de formação docente, no contexto pós-reforma curricular, que considera: a integralidade das licenciaturas; a flexibilização curricular e a distribuição das práticas como componente curricular e dos estágios. Nota-se que esses tópicos aparecem nos fluxogramas como "citações" relativas às legislações que sustentam a reforma, mas que ao serem citados são também ressignificados, visto que "(...) os enunciados do Outro só são 'compreendidos' no interior do fechamento semântico do intérprete" (MAINGUENEAU, 2008, p.100). E, assim, em cada IES, se configurou por meio dos fluxogramas diferentes sentidos de formação docente em língua espanhola:

- na UERJ, subjaz um sentido de formação docente entendida no embate de discursos da tradição beletrista que mantêm seu espaço de atuação, mas que passam a se atravessar também por discursos que defendem a responsabilidade do especialista no curso de licenciatura e a formação para o exercício profissional;
- na UFF, o fluxograma sinaliza o silenciamento da decisão sobre as PCCs, colocando esse grupo de disciplinas em um espaço de desvalorização ao deixar de dar a ele um espaço de expressão. Ao mesmo tempo, a distribuição de carga horária entre os departamentos após a reforma, quase intocada, reforça certa desvalorização das PCCs e um posicionamento rígido diante de mudanças, o que contrasta com a proposta de flexibilidade citada pela perda da diferenciação entre disciplinas de formação básica e formação profissional. Assim, subjaz um sentido de formação docente em que se sobrassai a rigidez

curricular, desfavorecendo a abertura de espaço para a reflexão sobre o papel da prática como componente curricular;

- na UFRJ, o fluxograma sinaliza um reforço dos discursos de tradição beletrista (por meio do aumento da carga horária referente às disciplinas de conteúdo acadêmico-científico-cultural) e, por outro lado, uma flexibilidade associada à oferta das disciplinas de PCC, visto que essas podem ser assumidas por qualquer departamento. Tal configuração de discursos em embate faz subjazer um sentido de formação docente que ainda se funda em um forte compromisso com as disciplinas de conteúdo científico-cultural desarticulados das questões de ensino, mas que se atravessa por um tímido esforço para ressituar as discussões sobre formação profissional, no âmbito dos conhecimentos específicos.

Ao colocar em foco os tópicos mencionados, por meio de diferentes marcas (ora por um formato de quadro, ora pela indicação de um código, ora pela redistribuição das disciplinas e estabelecimento de pré-requistos) os fluxogramas também apontam para posicionamentos discursivos de cada IES que, nos três casos, mesmo que em diferentes níveis, ainda mantêm a valorização dos discursos do beletrismo. Ainda assim, reconhecendo que os fluxogramas existem apenas dentro de uma rede de outros documentos institucionais que contribuem para a circulação de sentidos docência no interior de uma IES, recorremos, a seguir, a uma breve análise de ementas de disciplinas que, em diálogo com as análises dos fluxogramas, permitem a observação da circulação do tema da formação docente em língua espanhola na UERJ, UFF e UFRJ.

4.2 **O que dizem as ementas?**

A análise dos fluxogramas realizada mostra que houve um grupo de disciplinas cuja apreensão foi bastante diversa pelas diferentes IES que reformularam seus currículos, a saber, as práticas como componente curricular e os estágios. Assim, a distribuição do total de carga horária pelas unidades e departamentos da IES envolvidos na formação, a definição de possíveis novas disciplinas ou a reformulação de propostas de antigas disciplinas são alguns tópicos que apresentam caminhos privilegiados pelas diferentes instituições, a partir de suas experiências e das ideias que sustentam sobre formação docente.

Conforme já discutido em outras seções desta pesquisa, o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 apresenta diversos fundamentos da reforma curricular das licenciaturas, afirmando que as questões a serem enfrentadas se dividem entre problemas no "campo institucional" e no "campo curricular"[57]. Especificamente quanto ao "campo curricular", fala-se, dentre outros aspectos, sobre um "tratamento inadequado dos conteúdos" e também sobre uma "concepção restrita de prática". A descrição dos fluxogramas, na seção anterior, mostra que esses dois pontos são citados, retomados pelos fluxogramas ou, como no caso da UFF, silenciados, porém, em todos os casos foram assumidos posicionamentos sobre a natureza de tal grupo de disciplinas e sua inserção no curso de formação docente.

O Parecer CNE/CP nº9 de 2001 deixa claro seu posicionamento de embate diante da dissociação entre um momento de teoria (aprendizado de conteúdos acadêmicos) e de um momento de prática pedagógica relativa ao ensino de uma dada disciplina. Por outro lado, não impossibilita as IES formadoras de realizarem suas próprias leituras e compreensões acerca do que se passa a chamar "prática como componente curricular" (PCC). O mesmo ocorre com o estágio, visto que esta modalidade de disciplina também se inclui nas diferentes formas de compreensão da relação teoria e prática.

Considerando as diferentes possibilidades de compreensão acerca do que seja "prática como componente curricular", "estágio" e das propostas do Parecer CNE/CP nº9 de 2001, formalizadas nas Resoluções nº 1 e 2 de 2002, sobre uma reformulação do entendimento da relação entre teoria e prática, nas próximas subseções, realizam-se análises das ementas das disciplinas que integram os grupos de PCCs e de estágio. Com isso, busca-se compreender essas "interpretações institucionais" referentes a este grupo de disciplinas, considerando sua participação no conjunto de enunciados que traçam um conceito de formação docente em língua espanhola. Mas antes, realizamos breves comentários sobre a perspectiva assumida a partir da qual se entende a ementa na presente pesquisa, além de breve apresentação teórica da marca linguística a partir da qual se realizam as análises.

[57] Divisão proposta pelo próprio Parecer CNE/CP nº9 de 2001.

4.2.1 Ementas: um modo de enunciar sobre a formação docente

Nesta pesquisa, conforme já anunciado, a observação das ementas está a favor de permitir uma reflexão sobre a circulação do tema da formação docente em língua espanhola a partir do fluxograma, considerando sua inserção em um rol de outros documentos institucionais. Desse modo, a análise das ementas surge como forma de contribuir para a observação do fluxograma em contato com outros documentos. Mesmo que a observação das ementas não seja central na pesquisa, cabe a realização de breves considerações teóricas que contribuem para a realização das reflexões acerca dessas produções[58].

Perse (2011) afirma que as ementas são a identidade legal das disciplinas de um curso, possuindo, no interior de uma IES, uma função normativa, uma vez que se trata de um documento oficial. A ementa vista como documento oficial e com sua função normativa faz parte de um conjunto de prescrições sobre a formação do professor, o que ratifica a ideia que defendemos sobre seu diálogo intrínseco com o fluxograma e outros documentos. Em resumo, pode-se partir da concepção de que "a ementa tem por finalidade apresentar uma síntese do conteúdo e aplicações práticas de uma disciplina ou curso. Trata-se de um documento vinculado a uma estrutura e sistema curricular". (PERSE, 2011, p.123).

Assim como ocorre com os fluxogramas, considerando o contexto posterior à reforma das licenciaturas, as ementas, uma vez que participam do conjunto de representações legais de um curso no interior de uma IES, travam diálogo com a legislação educacional vigente no país (como, por exemplo, com as Resoluções CNE/CP nº1 e 2 de 2002). Essa possibilidade só se admite tendo em vista o referencial teórico apresentado no segundo capítulo desta pesquisa, no que tange à perspectiva discursiva, de modo que possamos entender que as ementas também são atravessadas por discursos que defendem posicionamentos acerca da atividade de formar professor de língua espanhola.

Portanto, consideramos que as ementas são enunciados assumidos por um enunciador autorizado, direcionada a interlocutores como professores e alunos de uma IES, materializada na forma de documento normativo e situada em contextos específicos, isto é, em IES que possuem história, experiências, posicionamentos acerca da formação superior, em geral, e da formação específica na área de licenciatura em Letras Português-Espanhol.

[58] Embora existam poucos estudos dedicados à ementa, não é objetivo desta pesquisa explorar esse assunto específico e, portanto, apenas são sinalizadas algumas ideias consideradas importantes para que se possa empreender uma leitura crítica dos materiais.

Realizadas essas breves discussões sobre a ementa como documento institucional, resta esclarecermos sobre a marca linguística que permite a realização da análise. As primeiras leituras das ementas da UERJ, UFF e UFRJ mostraram, na maioria dos casos, o emprego de nominalizações, chamando a atenção para os efeitos de sentido que decorrem desse uso. Pachi Filho (2008, p.310) explica que, segundo estudos do campo da gramática normativa, a nominalização "consiste na formação de nomes a partir de verbos que, por processos de sufixação, resultam em nomes abstratos". Esses nomes, formados a partir de sufixos como "-ção", "-mento", "-ência", assumem sentido de ação ou resultado de uma ação, como propõem Cunha e Cintra (1985)[59].

Vista a abundância de nominalizações nas ementas em análise, buscamos partir dessas marcas para tecer comentários sobre os enunciados das ementas que se direcionam a prescrever propostas relativas à abordagem das PCCs e dos estágios nas novas estruturas curriculares. Consideramos, porém, que as nominalizações, nos enunciados das ementas, podem ser exploradas um pouco além da questão morfológica proposta pela gramática normativa.

Olimpio (2006) apresenta as nominalizações como um dos recursos linguísticos para o processo de referenciação em um texto, isto é, para a retomada de elementos citados em momento anterior, evitando a repetição. Entretanto, a pesquisadora sinaliza casos em que vocábulos nominalizados encabeçam frases, como manchetes de jornal, fazendo referência anafórica a algo extralinguístico, especificamente, à memória discursiva. Nesta pesquisa, não trabalhamos com a questão da memória discursiva, mas aproveitamos as contribuições de Olimpio (2006), no sentido de que a autora faz uma proposta de entender que as nominalizações criam objetos de referência do extralinguístico. Dessa maneira, pode-se observar que as nominalizações, nas ementas, de alguma forma, podem fazer remissões aos discursos que circulam sobre as incumbências de um profissional docente. Por conseguinte, o emprego das nominalizações favorece, em certa medida, o entedimento de que se pressupõe o conhecimento do interlocutor sobre o que se fala, gerando um sentido de engajamento ao ponto de vista que se apresenta. No caso específico das ementas, esse sentido de engajamento de coenunciadores favorece a manifestação da voz unívoca da IES em suas enunciações sobre formação docente.

Pachi Filho (2008), em sua pesquisa sobre os sentidos da nominalização "privatização" no discurso da imprensa, chama a atenção para o fato de que o uso de

[59] CUNHA, Celso; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p.96-97.

nominalização gera o apagamento dos agentes e, consequentemente, tratando o assunto como algo aceito socialmente. O apagamento dos agentes também provoca o distanciamento do enunciador em relação ao que enuncia, em outras palavras, esse distanciamento revela um tratamento objetivo, fala-se de um “fato que existe por si só” e, por conseguinte, gera-se um sentido de algo “consensualmente estabelecido, naturalizado” (PACHI FILHO, 2008, p.325).

Nas próximas subseções, partindo das contribuições de Perse (2011), Pachi Filho (2008) e Olimpio (2006), propomos algumas reflexões sobre as ementas de PCC e estágio supervisionado da UERJ, UFF e UFRJ, considerando sua circulação como um documento oficial, de natureza normativa no interior de uma IES. Ademais, concebe-se que as ementas – mesmo buscando um tratamento objetivo relativo aos conteúdos que caracterizam determinada disciplina – materializam enunciados sobre formação docente atravessados por posicionamentos, o que se pode observar também a partir do emprego de nominalizações.

4.2.2 Ementas da UERJ

Para iniciar esta segunda etapa de análise da reforma curricular no âmbito da UERJ, é preciso a realização de um breve mapa da oferta de disciplinas integrantes do grupo de PCC nessa instituição. Assim, conforme apresentado na análise dos fluxogramas, as disciplinas integrantes do grupo de PCC foram divididas entre as três unidades participantes da formação docente em Português-Espanhol, a saber: o Instituto de Letras (ILE), a Faculdade de Educação (EDU) e o Instituto de Aplicação (CAp). Houve, ainda, mais um nível de distribuição da responsabilidade pela oferta das disciplinas, isto é, no interior do próprio Instituto de Letras.

Em termos numéricos, a UERJ definiu um total de 420 horas de disciplinas de PCC. Do total de 420 horas, a divisão foi realizada da seguinte maneira.

<table>
<tr><th>EDU</th><th colspan="2">ILE</th><th>CAp</th></tr>
<tr><td rowspan="4">90h</td><td>60h (LIPO)</td><td rowspan="4">240h</td><td rowspan="4">90h</td></tr>
<tr><td>90h (LNEO)</td></tr>
<tr><td>30h (CULT)</td></tr>
<tr><td>60h (LING)</td></tr>
</table>

Quadro 5: Divisão departamental da carga horária de PCC no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Considerando a totalidade de disciplinas do grupo PCC, a Faculdade de Educação ficou responsável pela oferta de 90 horas, em caráter de disciplina eletiva, isto é, o aluno pode escolher, em um grupo de opções, como cumprir as 90 horas exigidas. Ao Instituto de Letras couberam 240 horas distribuídas entre quatro departamentos, havendo departamentos responsáveis pela oferta de disciplinas obrigatórias (LIPO e CULT), outros responsáveis, ao mesmo tempo, pela oferta de obrigatórias e eletivas (LNEO e LING)[60]. No âmbito do Instituto de Letras, o departamento de Letras Neolatinas (LNEO) se iguala à Faculdade de Educação e ao Instituto de Aplicação, sendo esses os três a que coube a maior parte da carga horária de PCC. De algum modo, as opções de distribuição de carga horária marcam os espaços de atuação de participantes na formação docente, sendo que, no caso da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ, a unidade básica (ILE) passa a assumir a maior parte de carga horária relativa às práticas como componente curricular, o que implica, ao menos em termos prescritivos, o envolvimento do Instituto de Letras com a formação do professor.

Já no que concerne aos estágios, foi definido o mesmo total de 420 horas distribuídas da seguinte forma.

<table>
<tr><th>EDU</th><th colspan="2">ILE</th><th>CAp</th></tr>
<tr><td rowspan="4">60h</td><td>30h (LIPO)</td><td rowspan="4">150h</td><td rowspan="4">210h</td></tr>
<tr><td>60h (LNEO)</td></tr>
<tr><td>30h (CULT)</td></tr>
<tr><td>30h (LING)</td></tr>
</table>

Quadro 6: Divisão departamental da carga horária de estágio no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

No âmbito do Instituto de Letras, apenas o departamento de Estudos da Linguagem (LING) oferece disciplina obrigatória na modalidade estágio, os demais departamentos (LIPO, LNEO e CULT) oferecem algumas opções de estágios dentre as quais o aluno deverá escolher algumas para completar a carga horária exigida. Em outras palavras, todo aluno precisa obrigatoriamente cumprir a carga horária de estágio referente a cada departamento do Instituto de Letras, porém não há a obrigatoriedade de se cursar um especificamente, mas sim a obrigatoriedade da escolha de um ou dois estágios dentre um rol de opções oferecidas, em um dado semestre, pelo departamento. A Faculdade de Educação e o Instituto de Aplicação são responsáveis pela oferta de estágios obrigatórios. Do ponto de vista discursivo, a oferta de PCC e estágios na modalidade eletiva mostra que institucionalmente a UERJ se posiciona favoravelmente aos discursos que promovem a flexibilização curricular.

[60] Para mais detalhes, ver ANEXO G.

Em síntese, a partir do mapeamento geral da distribuição das disciplinas de PCC e estágio no currículo de formação de licenciatura em Letras Português-Espanhol na UERJ, verifica-se que houve duas preocupações centrais: a primeira seria a de fomentar um maior compartilhamento da formação docente entre os diversos departamentos; a segunda se refere a uma relativa abertura para a participação do graduando no processo de decisão curricular, por meio da escolha das eletivas a serem cursadas. Entretanto, apesar de haver a prerrogativa de oferta de opções de estágios dentre os quais o aluno pode realizar uma escolha, há questões administrativas que interferem na oferta de todas as opções de estágio previstas, como a falta de professor, a inexistência de quórum, entre outros que fatores que podem condicionar a oferta de apenas uma das possibilidades e, consequentemente, restringindo a efetiva escolha do estudante.

Deixemos um pouco de lado a caracterização geral da distribuição de carga horária de PCC e estágios na UERJ e passemos à observação do conteúdo das ementas. Nesta etapa, conforme apresentado e justificado no capítulo metodológico, nos detemos apenas às ementas de PCC e estágio supervisionado referentes à formação específica em língua espanhola. No caso da UERJ, as ementas observadas se referem às disciplinas:

PCCs obrigatórias

Oferecidas pelo Instituto de Letras:

- Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio
- Prática de Ensino em Língua Espanhola II: o ensino do texto literário
- Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira

Oferecida pelo Instituto de Aplicação

- Produção de material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira

PCCs eletivas

Oferecidas pelo Instituto de Letras:

- Prática de Ensino em Língua Espanhola III - Metodologias de Ensino
- Prática de Ensino em Língua Espanhola IV - Ensino Não Regular
- Prática de Ensino em Língua Espanhola V - Educação de Jovens e Adultos
- Prática de Ensino em Língua Espanhola VI - Fins Específicos

Oferecidas pelo Instituto de Aplicação:

- Análise de Material Didático para Ensino de Espanhol
- Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Planejamento para Ensino Funadamental e Médio
- Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Espanhol

Estágios obrigatórios

Oferecidos pelo Instituto de Aplicação:

- Estágio de Educação Básica de Espanhol I
- Estágio de Educação Básica de Espanhol II

Estágios eletivos

Oferecidos pelo Instituto de Letras:

- Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I - Ensino Fundamental e Médio
- Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II - Fins Específicos
- Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III - Educação de Jovens e Adultos
- Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV - Ensino Não Regular

De modo a organizar a análise das ementas, primeiramente, analisam-se as ementas das disciplinas de PCC e, em seguida, as disciplinas de estágio. Todas as ementas em análise estão disponíveis no ANEXO N e numeradas de E1 a E16.

A ementa da disciplina “Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio” (ANEXO N, E1) se estrutura basicamente em dois eixos que se entrecruzam, a saber, um eixo mais teórico e outro mais prático. A primeira parte da ementa (até “interculturalidade no ensino de LE”) se centra na definição de questões teóricas que atravessam a prática docente em língua espanhola, tratando de políticas educacionais – documentos que fundamentam o ensino de língua espanhola em nível local e nacional – e também de possibilidades de posicionamento teórico-prático em relação a concepções de língua, como pela proposição de que se abordem os estudos sociointeracionistas e dialógicos de linguagem. Já a segunda parte deixa mais explícita a preocupação com o fomento da

realização de práticas que participam do cotidiano docente e que se balizam por concepções políticas e teóricas.

É possível notar que a parte mais voltada aos aspectos teóricos apresentam sentenças que teriam estrutura semelhante à de um título, como se remetessem a um texto já pronto, encerrado, que trate, por exemplo, do papel da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. O emprego do artigo definido nas estruturas nominais que indicam conteúdos a serem tratados na disciplina gera um sentido de conhecimento compartilhado com o interlocutor, no sentido de que este interlocutor será capaz de compreender que "a aprendizagem de língua estrangeira possui um papel específico na escola pública". Ao mesmo tempo, é dado como compartilhado o reconhecimento da "articulação entre estudos sociointeracionistas e dialógicos no ensino de língua espanhola".

Há, porém, uma ruptura na estrutura de títulos que caracteriza a primeira parte da ementa, por meio do emprego de sentenças estruturadas a partir de nominalizações, indicando que a disciplina prevê espaço para a atividade de "preparação" de materiais. A nominalização, nesse caso, promove o apagamento do agente, isto é, de quem irá "preparar" estes materiais, fazendo com que o foco recaia no processo em si de preparação de algo. Depreende-se, nesse sentido, que há uma naturalização do que seja o procedimento de "preparação de material didático específico adequado a diferentes níveis de ensino" e, consequentemente, do espaço que assume na formação do professor de língua espanhola. O que se nota, ademais, é que a nominalização que marca uma segunda parte da ementa remete, de algum modo, ao plano das atividades profissionais de docentes.

Essa dupla estrutura da ementa que, ora se foca em aspectos teóricos que fundamentam a ação docente, e ora se foca na criação de oportunidades para vivenciar o cotidiano da profissão (como por meio da confecção e análise de exercício) mostra marcas de um posicionamento institucional quanto ao que se entende como PCC. Assim, se antes da reforma os fluxogramas apontavam para uma dissociação de disciplinas de conteúdo teórico da área de especialidade, disciplinas de conteúdo teórico sobre a educação e disciplinas voltadas a conteúdos sobre ensino de espanhol e trabalho de campo – como o estágio –, a ementa da disciplina "Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio" (ANEXO N, E1) anuncia a existência de um espaço da formação em que se fomenta a articulação de conteúdos específicos da área de formação e a atividade docente.

Semelhante estrutura possui a ementa da disciplina "Prática de Ensino em Língua Espanhola II: o ensino do texto literário" (ANEXO N, E2), visto que há a constituição de dois campos, um mais diretamente relacionado a reflexões teóricas sobre a inserção do discurso

literário no ensino de espanhol como língua estrangeira e outro mais relacionado ao incentivo de realizar tarefas do cotidiano docente, nesse caso, mais uma vez a “confecção”, além da “análise” de exercícios. Assim como no caso anterior, há marcas de uma perspectiva teórica que relaciona linguagem e sociedade, especialmente, ao explicitar o interesse no trabalho com a “competência leitora e a competência literária”, com o “discurso literário e o contrato comunicativo”, sendo todos conceitos que privilegiam uma concepção de língua como produtora de sentidos por meio da interação.

Seguindo adiante, temos a ementa da disciplina “Produção de material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira” (ANEXO N, E3) que acompanha a mesma dupla estrutura das ementas anteriores. Um primeiro momento com discussões teóricas sobre ensino de espanhol que atravessam a prática docente, e um segundo momento que sugere a realização de tarefas do cotidiano profissional docente, como “confecção de exercícios”, “produção de material didático”. Neste caso específico, a nominalização que aponta para o campo de atividades docentes está presente já no próprio título da disciplina por meio do termo “produção” e isso se reflete na própria proporção em que se divide as duas partes da ementa, visto que a primeira parte – voltada à relação de conteúdo teórico – é mais reduzida em relação a das ementas das disciplinas anteriormente expostas, e a segunda parte – referente às atividades docentes – é mais ampla em relação as demais.

Restam ainda comentários sobre a ementa da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira” (ANEXO N, E4). No caso dessa ementa, não se pode verificar a formação de dois eixos, um da teoria e outro da prática. Há a presença da estrutura de títulos que geram o sentido de conhecimento compartilhado das sentenças enumeradas, porém o ensino é abordado como objeto de estudo, como se pode ver pela sentença “a prática de ensino informada pelas teorias de aquisição de LE”. Essa última sentença marca também o pressuposto de que a prática de ensino pode ser informada por diversas teorias, o que faz participar da ideia da formação docente a noção de que as práticas se fundamentam em reflexões teóricas e vice-versa. Diferentemente das demais ementas, há a ausência de nominalizações que sinalizam o campo da prática docente, o que mostra que a PCC não se restringiu a uma ideia de prática como a atividade em si, mas também como o espaço da reflexão que fundamenta a atividade docente.

Até aqui, observamos as ementas de PCCs obrigatórias, restando ainda a observação das ementas de PCC oferecidas na modalidade eletiva, isto é, um grupo de disciplinas dentre as quais o aluno escolherá as que deseja cursar para cumprir a carga horária exigida. Assim, como no caso das PCCs obrigatórias, as ementas das PCCs eletivas mantêm a divisão em duas

partes: 1 – estruturas semelhantes a títulos que elencam alguns fundamentos que participam da atividade docente e que se apresentam como se fossem conhecimentos compartilhados entre coenunciadores; 2 – nominalizações que indicam as "simulações" de atividades que também participam do cotidiano profissional docente (apresentadas como algo naturalizado).

As ementas das disciplinas "Prática de Ensino em Língua Espanhola IV: Ensino Não Regular", "Prática de Ensino em Língua Espanhola V: Educação de Jovens e Adultos" e "Prática de Ensino em Língua Espanhola VI: Fins Específicos" (ANEXO N, respectivamente, E6, E7 e E8) apresentam, a partir da estrutura semelhante a títulos, a afirmação de uma "função do ensino de língua espanhola" em diferentes contextos, isto é, em diferentes áreas de atuação, como se reforça também pelos títulos das disciplinas. A preocupação com a oferta de disciplinas que abram espaço para reflexão sobre a inserção do ensino de E/LE em diferentes situações prevê, em certa medida, uma profissionalização do docente em formação, buscando modos de prepará-lo para atuar em diversos ramos do ensino de línguas estrangeiras.

Apenas a ementa da disciplina "Prática de Ensino em Língua Espanhola III: Metodologias de Ensino" (ANEXO N, E5) não se volta para a exploração dos contextos de ensino de E/LE, mas a uma proposta de reflexão sobre o ensino como objeto de estudo. Essa ementa favorece o entendimento da atividade de ensino como fundamentada em posicionamentos teóricos, nesse caso específico, em relação às metodologias de ensino de língua estrangeira – atravessadas por diferentes concepções de língua, de maneira mais geral. Assim, aproxima-se da ementa da disciplina "Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira" (ANEXO N, E4) e reforça um esforço realizado, no âmbito da UERJ, para propor a formação docente em que não se dissocia conhecimentos teóricos específicos e prática docente.

Em síntese, pode-se dizer que as ementas das PCCs da UERJ se constituem na composição de dois campos semânticos, um que se aproxima do ramo tradicionalmente teórico (indicado por meio das estruturas semelhantes a títulos) e outro do ramo da prática (indicado pelas nominalizações de ações que marcam o apagamento do agente e o tratamento das ações propostas como conhecimento compartilhado, naturalizado, legitimado). Entretanto, os dois campos se apresentam de modo articulado, sendo as questões teóricas todas relacionadas a fundamentos que atravessam a prática docente. Por outro lado, duas das ementas mostraram uma expansão da compreensão das PCCs como espaço para pensar o ensino como objeto de estudo e também para refletir sobre teorias que podem atravessar o exercício da docência.

Passemos, agora, à análise das ementas dos estágios nas modalidades obrigatória e eletiva voltados especificamente à língua espanhola. Todas as ementas dos estágios supervisionados estão disponíveis no ANEXO N, numeradas de E12 a E16.

Inicialmente, percebe-se um distanciamento das ementas de disciplinas de PCC, visto que há total ausência das sentenças com estruturas de títulos, verificadas em todas as ementas desse primeiro grupo analisado. O que se pode verificar nas ementas dos estágios é uma abundância de nominalizações que indicam ações a serem realizadas nas disciplinas, como “análise”, “observação”, “elaboração”, “correção” e “assistência”. A referida abundância de substantivos que remetem a ações determinadas é uma marca que demonstra a delimitação do espaço desse grupo de disciplinas como o espaço da prática, em outras palavras, é dado um privilégio à realização de ações referentes ao cotidiano docente. O apagamento do agente e o foco recaindo sobre o processo em si são decorrências da nominalização que acaba por gerar um sentido de legitimação e naturalização do espaço dessas propostas (“análise da organização administrativo-escolar”, “correção de atividades redigidas por alunos da educação básica”, “elaboração de planejamento” por exemplo) na formação docente.

Ao mesmo tempo, pode-se perceber que, se por um lado há uma forte marca da presença da preocupação com a experimentação, é mantido um distanciamento de questões teóricas. Nesse aspecto, pode-se perceber que não há explicitação de qualquer necessidade de relacionar à prática docente um fundamento teórico. Por outro lado, as ementas dos estágios em língua espanhola mostram certa concepção de atividade docente (e reproduzem tradições sobre a estrutura escolar), ao elencar as vivências pelas quais o aluno deverá passar ao longo de seu estágio, relativas à organização adminsitrativo-escolar, sala de aula, material didático, avaliação, correção de atividades. Especialmente no caso dos estágios oferecidos na modalidade eletiva, nota-se uma preocupação, assim como mostrado em relação às PCCs eletivas, referente aos campos de atuação do futuro profissional docente em língua espanhola, como o ensino fundamental e médio, os ensino de E/LE para fins específicos, o ensino não regular de E/LE e a educação de jovens e adultos.

Em síntese, a leitura das ementas das PCCs e dos estágios oferecidos pela UERJ para a formação do docente em língua espanhola permitiu a observação de que esta formação parte da valorização de alguns eixos. Os quadros 7 e 8 demonstram um levantamento de eixos que se apresentam nas ementas observadas, relacionando-os às ementas que os mencionam, valorizam e que os preveem como parte da formação docente em língua espanhola.

Eixo sugerido	Ementas
Campos de atuação do professor de E/LE	E1, E3, E6, E7, E8, E9 e E10.
Ensino de E/LE considerando a interculturalidade	E1, E6, E7 e E9.
Perspectiva de língua como fenômeno social	E1, E2 e E3.
Ensino de literatura na aula de E/LE	E2.
Ensino como objeto de estudo	E4 e E5.
Papel da leitura no ensino de E/LE	E8 e E11.
Planejamento didático	E10.

Quadro 7: Eixos das ementas de PCC que fundamentam a formação docente em língua espanhola na UERJ

Em meio aos eixos que puderam ser elencados, todos de algum modo relacionados como parte da formação de um docente em língua espanhola, percebe-se, por meio do quadro, uma preocupação especial em proporcionar ao docente em formação o acesso ao conhecimento dos diversos campos de atuação de ensino de E/LE.

Quanto aos estágios, os eixos passam a focar as atividades a serem realizadas pelo docente em formação, o que participa da construção de certo ideal de escola e de profissão docente.

Eixo sugerido	Ementas
Análise da organização administrativo-escolar	E12
Observação em sala de aula	E12, E13, E14, E15 e E16
Co-participação nas atividades docentes	E12, E13, E14, E15 e E16
Análise e/ou elaboração de material didático	E12, E13, E15 e E16
Análise e/ou elaboração de avaliações	E12, E13, E14, E15 e E16
Análise e/ou elaboração de planejamento	E12, E13, E14, E15 e E16
Correção de atividades dos alunos	E12
Assistência a cursos ou jornadas sobre ensino de E/LE	E12
Assitência ao Conselho de Classe	E12
Participação em sala de aula	E13, E14, E15 e E16
Campos de atuação do professor de E/LE	E13, E14, E15 e E16

Quadro 8: Eixos das ementas de estágio que fundamentam a formação docente em língua espanhola na UERJ

Essencialmente, constata-se que a maioria dos eixos possui seus espaços de valorização em quase todas as ementas, o que sinaliza certa estabilização relativa ao que se entende como atividade de um docente e, consequentemente, como atividades que devem compor a formação.

4.2.3 Ementas da UFF

No contexto da UFF, a distribuição da carga horária específica das PCCs foi realizada da seguinte maneira: parte da carga horária das disciplinas tradicionalmente enquadradas no grupo de "conteúdo de natureza científico-cultural" passou a ser destinada às atividades de PCC. Sendo assim, por exemplo, a disciplina "Língua Espanhola I" possui carga horária de 60 horas, das quais 50 horas são de teoria e dez horas de prática. Fato semelhante ocorre com todas as demais disciplinas obrigatórias da estrutura curricular associadas ao Instituto de Letras. Ficam de fora dessa divisão as disciplinas da Faculdade de Educação (algumas possuem apenas carga horária teórica e outras apenas carga horária de estágio).

Quanto à composição da carga horária de PCCs, a UFF explica, em seu projeto pedagógico que

> a cada período letivo são oferecidas 5 (cinco) disciplinas de 60 horas-aula cada uma, a maioria compondo-se de 50 horas de conteúdos teóricos e 10 horas de prática. Estas horas práticas serão desenvolvidas em atividade aplicada ao ensino, atendendo ao disposto no inciso I da Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002 quando menciona a obrigatoriedade de 400 horas de *Prática como Componente Curricular*, entendida como *Práticas Educativas* na Resolução CEP 50/2004 da Base Comum das Licenciaturas da UFF. Com esta incorporação, todos os professores assumem o compromisso com a formação do professor de ensino fundamental e médio desde o início do curso. (UFF. Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Formulário nº05. 2005)

Em termos numéricos, o curso de Letras Português-Espanhol da UFF oferece 420 horas de PCC, porém, conforme já explicado, não há disciplinas que possuam carga horária exclusivamente prática, mas sim uma grande parte teórica e uma parte mais reduzida de prática. O ANEXO K apresenta a lista de todas as disciplinas que apresentam carga horária prática e que participam da composição das 420 horas de PCC.

Apenas o Instituto de Letras ficou responsável por oferecer as horas de PCC, dividindo-as entre todos os seus departamentos envolvidos com o currículo da habilitação Português-Espanhol, conforme mostra o quadro 9.

Departamento	*Carga horária*
Letras Clássicas e Vernáculas – GLC	160 horas
Letras Estrangeiras Modernas – GLE	180 horas
Ciências da Linguagem – GCL	80 horas
TOTAL	420 horas

Quadro 9: Divisão departamental da carga horária de PCC no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF

A distribuição da carga horária de PCC feita na UFF se distancia das opções assumidas pela UERJ e UFRJ que propuseram um grupo de disciplinas cuja carga horária é exclusivamente de PCC. Desse modo, a alternativa adotada pela UFF nos encaminha à necessidade de estabelecer outros parâmetros para a escolhas das ementas em observação. Com isso, analisamos, em primeiro momento, a estruturação das ementas das disciplinas de língua espanhola, matrizes culturais espanholas e hispanoamericanas, e literatura espanhola e hispanoamericana. Entretanto, considerando que todas as ementas de disciplinas específicas de língua espanhola seguem um mesmo modelo, nossos comentários se restringem apenas às disciplinas introdutórias. Após a análise das ementas mencionadas no parágrafo anterior, o foco recai na análise das ementas das disciplinas de formação específica em língua espanhola que explicitam em seu conteúdo o interesse em questões de ensino de E/LE. Em resumo, as ementas analisadas são as seguintes (todas oferecidas pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – GLE):

- Língua Espanhola I;
- Matrizes Culturais Espanholas;
- Matrizes Culturais Hispanoamericanas;
- Literatura Espanhola I;
- Literatura Hispanoamericana I;
- Língua Espanhola VII;
- Língua Espanhola VIII;
- Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol.

No que concerne aos estágios, todos estão sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, sendo um total de 400 horas divididas em quatro disciplinas (Pesquisa e Prática de Ensino I a IV). Conforme explicitado na seção 4.1.3 desta pesquisa, há um acordo na Faculdade de Educação da UFF, registrado por meio de uma resolução interna, que delimita os estágios específicos de língua espanhola para as disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino

III” e “Pesquisa e Prática de Ensino IV”, portanto, no que tange aos estágios, trabalhamos apenas com estas duas ementas.

Passemos, então, à análise das ementas, buscando observar possíveis reflexos da reformulação do currículo na concepção das disciplinas dos grupos de PCC e estágio. Todas as ementas estão disponíveis no ANEXO O, numeradas de E17 a E26.

O que se pode perceber, de maneira geral, é que todas as ementas (ANEXO O, E17 a E21) se estruturam em dois eixos: um primeiro que discorre sobre o conteúdo que será tratado no curso e um segundo que afirma o espaço de articulação entre o conteúdo e sua inserção nos contextos de ensino e pesquisa.

Assim como verificado nas ementas da UERJ, há um tratamento de certos conhecimentos como convencionados e reconhecidos entre os coenunciadores, apresentados por meio de estruturas que se assemelham a títulos. A mencionada estrutura de apresentação de títulos contribui para a formação de um sentido mais absoluto referente às temáticas sinalizadas, como se fizessem referências a enunciados prontos e encerrados, os quais serão apresentados no decorrer da disciplina. É o que se pode verificar por meio de “os paradigmas culturais ibéricos”, “aspectos do processo cultural hispanoamericano”, “experimentalismo e tradição na literatura hispano-americana”, “o processo literário espanhol e a construção de paradigmas”. Gera-se um sentido de que o que se enuncia na forma destes “títulos” é conhecimento compartilhado entre os interlocutores das ementas. Ademais, na maioria dos casos, os enunciados dessas ementas não deixam marcas de um posicionamento teórico, embora tracem caminhos mínimos para uma dada construção de sentido acerca do que seja cultura e literatura hispânicas.

Apenas a ementa da disciplina Língua Espanhola I (ANEXO O, E17) se diferencia um pouco do paradigma das ementas anteriores. Essa ementa não apresenta a já referida estrutura de título, abrindo margem para uma constante atualização do que se aborda, visto que o termo “contemporâneo” se atualiza na mesma medida do passar do tempo. Sendo assim, a própria abordagem dos gêneros e dos enunciadores culturais tomam forma mais “elástica”, isto é, vão se atualizando não apenas com o passar do tempo, mas com o próprio recorte dado pelo docente responsável por ministrar a disciplina.

O que há de comum entre todas as ementas analisadas é a sentença “aplicação ao ensino e à pesquisa”. Esta sentença se relaciona, em todas as ementas, com a parte mais teórica, marcada pelas estruturas de título. Assim, por exemplo, as questões previstas para a disciplina Literatura Espanhola I, como “a construção de paradigmas e formas literárias”, também devem ser articuladas ao ensino, no contexto da educação básica, e à pesquisa. E o

mesmo se aplica a todas as demais ementas. A constatação da repetição da sentença de modo idêntico em diferentes ementas faz parecer que houve simplesmente o acréscimo, havendo um silenciamento, nos termos da ementa, referente à discussão sobre a articulação entre conteúdos teóricos específicos da formação em espanhol e seu espaço no trabalho do futuro professor da educação básica.

Como se pôde notar, a reformulação do fluxograma da UFF não evidenciou qualquer aspecto referente ao entendimento da instituição acerca das PCC, entretanto, as ementas explicitam a manutenção de dois campos, um mais teórico e outro mais prático, justapondo conteúdos científico-culturais e reflexões sobre ensino e pesquisa. Por consequência, é possível perceber que se mantém o espaço de prestígio dos conteúdos acadêmico-científico-culturais e, em segundo plano, com espaço mais reduzido, a articulação entre esses e a prática pedagógica.

Há ainda as ementas das disciplinas que se voltam a uma discussão específica sobre questões de ensino de língua espanhola. Tratam-se das ementas das disciplinas “Língua Espanhola VII” e “Língua Espanhola VIII” (ANEXO O, E22 e E23) que afirmam se dedicar ao que se designa como “práticas avançadas e ensino de E/LE”. Tais disciplinas se diferem apenas pelo fato de a primeira afirmar ter foco na “escritura” e a segunda, na “oralidade”. Em ambos os casos, pressupõe-se a existência de diferentes “níveis” de práticas, visto que afirma que a disciplina se volta a “práticas avançadas”. Essas mencionadas “práticas avançadas” se apresentam também por meio de estruturas semelhantes a títulos que acabam por fazer circular um sentido de que o conhecimento sobre o que seja uma “prática avançada” é compartilhado, o que se corrobora pelo restante da ementa que não traz qualquer detalhamento acerca do que se sustenta ao empregar tal estrutura nominal. Só se explicita que é algo relativo ao ensino de espanhol e seu foco, respectivamente, na escritura e na oralidade. Menciona-se também o interesse em relacionar teorias linguísticas a práticas de escritura e, portanto, a ementa coloca em circulação um sentido de prática mais relacionado à produção de texto e outro que se pode associar à docência especificamente.

Quanto à disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol” (ANEXO O, E24), a ementa se organiza na já mencionada estrutura semelhante a títulos. A ementa em questão coloca em foco o ensino como objeto de estudo, o que se reforça pela ausência das nominalizações que demarcam um espaço voltado à experiência do que será o futuro exercício da docência de um, então, docente em formação.

No que concerne aos estágios supervisionados, a ementa da disciplina “Pesquisa e Prática de Ensino III”, que compõe a carga horária de estágio específico de língua espanhola,

apresenta o estágio não apenas como o espaço da experimentação do futuro exercício docente, mas também como espaço de “reflexão”, “investigação”, “análise” e “elaboração” de projetos e atividades escolares. Ademais, demarca espaço – ainda que de modo amplo – para discussões sobre compromissos do professor (“atividades docentes, pluralidade e abrangência”), sobre documentos que participam do cotidiano e da administração escolar, como o projeto político-pedagógico, e sobre a ação de planejamento didático. Em relação à “Pesquisa e Prática de Ensino IV”, nota-se que a ementa reforça o espaço de abordagem de “atividades pedagógicas e docentes”, por meio de “atividades de pesquisa, planejamento e execução compartilhada”. Nesse segundo caso, ficam ausentes as estruturas que se assemelham a títulos e que demarcam as indicações de estudos mais voltados a um campo teórico. Em resumo, é perceptível que, de algum modo, essas ementas de estágios constroem um sentido dessa etapa não apenas como atividade de campo, com observação, participação e co-participação, mas também com momentos de reflexão sobre o espaço escolar e também como produção de saberes pelo próprio docente em formação.

Resta-nos observar que, apesar de ser sinalizado no nome da disciplina o fato de ser voltada aos estudos específicos de docência em espanhol, não se demarca, na ementa, a especificidade da docência na área de Letras e tampouco especificamente na habilitação em Língua Espanhola. Isso porque se trata de uma ementa referente à base comum das licenciaturas instituída na UFF, sendo as ementas das disciplinas “Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III e IV” iguais para todos os cursos de licenciatura, muito embora, no âmbito de cada curso, seja possível a realização de trabalhos diversos, aos quais não temos acesso, visto que o foco desta pesquisa é no registro dos documentos.

Por fim, em relação aos eixos ressaltados como integrantes da formação de um professor na área de língua espanhola, no caso da UFF, notou-se que poucas são as ementas que, de algum modo, se voltam à especificidade do ensino de espanhol. Assim, as ementas das disciplinas do Instituto de Letras, em geral, apenas apontam que se realize o cotejo entre conteúdos específicos da área e as atividades de ensino e pesquisa, mas se atêm às definições sobre conteúdos acadêmico-científico-culturais. Apenas as ementas das disciplinas “Língua Espanhola VII e VIII” (ANEXO O, E22 e E23) demonstram se voltarem especificamente à questão do ensino de espanhol, entretanto, apenas mencionando foco na escrita e na oralidade e sem expandir em detalhes sobre campos de atuação do futuro professor, por exemplo. A ementa da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol” (ANEXO O, E24) sinaliza o ensino como objeto de estudo, abrindo espaço para reflexões sobre teorias linguísticas e o ensino de língua estrangeira. Os estágios, por sua vez, tampouco

preveem espaço para discussão das especificidades do ensino de espanhol. Assim, nota-se que, de maneira geral, as ementas acabam por valorizar mais os conteúdos acadêmico-científico-cultural, afastando-se de discursos que defendem a formação docente como espaço também da profissionalização.

4.2.4 Ementas da UFRJ

Resta ainda a análise da distribuição de carga horária das PCCs e dos estágios no contexto da UFRJ. Nessa IES, realizou-se mais uma leitura diversa sobre o que seriam as PCCs, ficando determinado um grupo sete disciplinas, cada uma com 60 horas de carga horária, totalizando 420 horas de prática como componente curricular (vide Anexo M).

De modo diferente ao que ocorreu na UERJ e na UFF, considerando a distribuição da carga horária entre departamentos definidos no interior dos Institutos / Faculdades, na UFRJ as disciplinas que compõem o grupo de PCC no curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol são consideradas interdepartamentais. Recorda-se que o conceito de disciplina interdepartamental se relaciona à ideia de uma disciplina que é ministrada de forma compartilhada entre diferentes departamentos da IES.

Torna-se possível perceber que as disciplinas que compõem o grupo de prática como componente curricular são interdepartamentais pela estrutura de seu código (vide Anexo M), visto que, segundo a Resolução CEG 2/79

> Art.9º Para fins de cadastramento, os programas curriculares interdepartamentais serão caracterizados pela letra "W" como terceiro símbolo do código alfanumérico, sendo os dois primeiros símbolos os característicos da unidade em cujo âmbito se inclua a coordenação do programa. (UFRJ. Resolução CEG 2/79, p.2)

Em síntese, portanto, na UFRJ as PCCs não foram distribuídas entre departamentos específicos, como ocorreu com a UERJ e a UFF, mas foram definidas como interdepartamentais, ao menos em termos de registros oficiais.

Quanto aos estágios, todos são de responsabilidade da Faculdade de Educação, totalizando as 400 horas exigidas pela legislação. Os estágios levam o título de “Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado”, havendo a recomendação de que sejam cursados nos três últimos períodos da formação (6º, 7º e 8º).

No que concerne especificamente às ementas, analisamos apenas as que se relacionam mais diretamente à formação específica do professor de Espanhol como língua estrangeira,

começando pelo grupo de PCC e seguindo com os estágios. Todas as ementas estão disponíveis no ANEXO P, numeradas de E27 a E31.

Por meio da análise das ementas das disciplinas “Espanhol VI” (ANEXO P, E27) e “Produção de Texto em Espanhol” (ANEXO P, E28) é possível perceber que, em parte, o entendimento de prática no âmbito da UFRJ se distancia um pouco das propostas da UERJ e da UFF. Enquanto as duas primeiras, mesmo que de maneiras particulares, tenham associado a questão da prática ao ensino de línguas, na UFRJ, há também um indicativo de práticas não apenas relativas à atividade docente, mas também a atividades relativas ao profissional de Letras, de maneira mais geral[61].

Assim, no caso de “Espanhol VI” a noção de prática está associada à “produção de textos e análise linguística do discurso escrito com vistas à tradução e revisão de textos”. Semelhante é a situação da disciplina “Produção de texto em Espanhol”. Nesse caso, o conceito de prática está associado à atividade de elaboração, confecção de textos em língua espanhola e não propriamente a uma atividade que propicie reflexão sobre o contexto do ensino de língua espanhola. É o que se pode perceber por orações como “produção de diferentes gêneros textuais” e “oficinas de redação em espanhol”.

Tal como observado em relação às ementas das IES já analisadas, as ementas da UFRJ também deixam marcas de um entendimento de prática especialmente a partir do emprego das nominalizações, como “produção”, “tradução”, “revisão”. Novamente, observamos o emprego das nominalizações e o efeito de apagamento dos agentes, o que abre margem para a possibilidade de que se refira tanto ao estudante, em termos gerais, quanto ao futuro bacharel ou professor na área de Letras Português-Espanhol.

Distanciando-se um pouco da concepção de prática traçada pelas ementas recém-analisadas, as ementas das disciplinas “Linguística IV” (ANEXO P, E29) e “Monografia” (ANEXO P, E30) apresentam uma explícita relação com reflexões sobre questões de docência, por meio do emprego do item lexical “ensino”. Assim, no caso de “Linguística IV” encontramos os tópicos “linguística aplicada ao ensino de línguas”, “o ensino de português como língua materna” e “o ensino de línguas estrangeiras”. Não há marcas que deixem clara uma determinada perspectiva teórica a partir da qual serão abordadas as temáticas, exceto quando delimita um espaço de trabalho com a linguística aplicada e ao indicar o interesse na

[61] O novo currículo de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ também apresenta disciplinas em que a PCC foi entendida como uma prática relacionada à formação em Letras mais geral e não especificamente em termos de docência. Entretanto, tais disciplinas não estão associadas à formação específica em língua espanhola, mas sim, em língua portuguesa e, com isso, não foram analisadas, visto que fogem ao recorte da presente pesquisa. São os casos das disciplinas “Prática de Produção Textual I e II” e “Prática de Interpretação de Textos I” oferecidas pelo ILE/LIPO.

abordagem de questões de variação linguística que apresentam uma perspectiva que relaciona linguagem e sociedade.

A ementa da disciplina “Monografia” (ANEXO P, E30), por sua vez, também estabelece relações de interesse com a questão explícita do ensino, tal como se pode observar pelo seguinte trecho “apresentação e discussão do conceito de pesquisa em geral e de diferentes tipos de questões de pesquisa em ensino de Letras”. É possível notar que o interesse em questões de ensino, nesse caso, se relaciona também à pesquisa, tal como enuncia a ementa, sendo assim, de algum modo esse enunciado se distancia de concepções que dissociam tais atividades.

Em relação aos estágios supervisionados, há apenas uma ementa (ANEXO P, E31). Em outras palavras, o SIGA da UFRJ disponibiliza uma ementa única referente à totalidade da carga horária que se obtém ao cursar os três períodos de estágio supervisionado. Tal ementa apresenta a atividade de estágio a partir de uma perspectiva que considera tanto seu aspecto mais prático, isto é, no que se refere às atividades de campo, quanto o aspecto de fundamentação, ou seja, considerando que as atividades partem de uma sustentação teórica, como se pode perceber no trecho “observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico”.

Percebe-se que, de maneira geral, a reflexão sobre a relação entre conteúdo teórico específico e o ensino de Língua Espanhola na Educação Básica, em termos de prescrição das ementas, ficou restrito ao estágio supervisionado. Isso porque, conforme visto nas análises das ementas das disciplinas de PCC, em “Linguística IV” (ANEXO P, E29) a reflexão se dá de maneira mais geral sobre o ensino de língua materna e estrangeira, mas sem trazer qualquer indicativo de especificidade da atuação com a Educação Básica e não sendo restrito ao ensino de Língua Espanhola.

Já no caso da “Monografia” (ANEXO P, E30), vê-se a preocupação com questões de ensino e pesquisa em Letras, que pode abrir margem para abordar questões específicas da língua espanhola, mas sem qualquer tipo de obrigatoriedade, visto que se pode enfocar, por exemplo, o ensino de Língua Portuguesa, no caso da formação com dupla habilitação (Português-Espanhol). Ademais, a Monografia está prevista para ser realizada no 7º período do curso, sendo que a primeira disciplina que promove a articulação entre conteúdos teóricos de formação específica e prática docente em língua espanhola é sugerida para o 6º período, isto é, o período imediatamente anterior. Oficialmente, antes da Monografia, as PCCs voltadas para a especificidade do Espanhol mostram um entendimento de prática distante de

questões de ensino, mais voltadas para outras atividades profissionais da área de Letras, como tradução e revisão.

Os enunciados das ementas mostram, portanto, duas vertentes de compreensão das PCCs, uma mais voltada à formação profissional em Letras não associada ao ensino (Espanhol VI e Produção de Texto em Espanhol – ANEXO P, E27 e E28) e outra que incentiva mais as preocupações com questões de ensino (Linguística IV e Monografia - ANEXO P, E29 e E30), estabelecendo, de algum modo, aproximações com a ementa do estágio supervisionado. De tudo isto, depreende-se que há também certo distanciamento das proposições da legislação sobre o que seja PCC, pois, segundo o Parecer CNE / CP nº 28 de 2001

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. (...) deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL. Parecer CNE / CP nº28 de 2001, p.9)

4.3 **Diálogos entre fluxogramas e ementas**

A análise dos fluxogramas e das ementas mostra que a questão da formação docente é um tema imposto que recebe, como afirma Maingueneau (2008), certo tratamento semântico. A circulação do tema da formação docente em língua espanhola no âmbito dos fluxogramas e das ementas de cada uma das IES, enfim, encaminha à percepção de que os diferentes tratamentos semânticos, as diferentes formas de incorporação da discussão sobre formação docente contribuem para deixar marcas dos posicionamentos discursivos de cada IES quanto ao que se valoriza ou desvaloriza quando se fala em formar professores. Nas palavras de Maingueneau (2008, p.83), “um tema imposto que é dificilmente compatível com o sistema de restrições globais será integrado, mas marginalmente, enquanto um tema imposto fortemente ligado a esse sistema será hipertrofiado”.

Na UERJ, os registros da reforma materializados nas mudanças do fluxograma mostram que a formação docente é, em primeiro lugar, espaço de concorrência entre discursos de tradição que se posicionam recusando discursos que defendem a formação para a profissionalização e afirmando a valorização dos conhecimentos específicos da área, isto é, o espaço do conhecimento da “ciência”. Ao mesmo tempo, a constituição de novas disciplinas dedicadas exclusivamente à articulação entre conhecimentos específicos e trabalho docente

mostra um atravessamento da estrutura curricular por discursos que defendem, mesmo que de modo dissociado, a necessidade de novos espaços de atuação em que os “cientistas” também devem se envolver com a formação para o trabalho. As ementas das PCCs (ANEXO N, E1 a E11), no âmbito da formação em Espanhol, mostram uma preocupação em reformular a relação entre teoria e prática no currículo de formação do professor da UERJ, incluindo o Instituto de Letras como espaço de formação docente e se distanciando de uma concepção mais segregada de currículo de licenciatura (modelo 3+1). Ao mesmo tempo, as ementas dos estágios (ANEXO N, E12 a E16) mantêm um vínculo mais forte com o campo da prática, sem sinalizar o atravessamento dessa prática por fundamentos e perspectivas teóricas, aspecto que fica restrito às PCCs. Tanto no caso das PCCs quanto dos estágios, fluxograma e ementas dialogam ao propor uma formação que valoriza a questão profissional, também por sinalizar a preocupação em, por meio das eletivas, oferecer ao aluno opções de contato com diferentes campos de trabalho e públicos, como o ensino não regular, a escola básica e o ensino de jovens e adultos.

Nota-se, diferentemente, que na UFF os registros do fluxograma inibem a aparição da referência ao espaço das PCCs. Considerando a formação docente em língua espanhola como tema imposto aos discursos que atravessam uma estrutura curricular, percebe-se que o tratamento desse tema, no âmbito do fluxograma, reforça uma dificuldade de incorporação do tema, havendo, em certo nível, sua marginalização. A circulação do tema da formação docente nas ementas das disciplinas que possuem carga horária de PCC apresenta, em certa medida, a manutenção de um posicionamento rígido que traz uma leitura dos discursos sobre profissionalização, mas como simulacro (MAINGUENEAU, 2008). Em outras palavras, a estrutura das ementas que, majoritariamente, marca o espaço dos discursos da tradição beletrista e do prestígio da “ciência” cita os discursos sobre profissionalização a partir de um tratamento semântico que os situa em uma posição secundária, desarticulada – o que se corrobora ao detectar que o registro da PCC nas ementas se dá pelo acréscimo de frases do tipo “aplicação ao ensino e à pesquisa” ou “... com vista a uma aplicação pedagógica” (ANEXO O, E17 a E21).

Quanto aos estágios, todos sinalizam uma compreensão de docência fundamentada na intrínseca relação entre teoria e prática, materializada pelas fórmulas de títulos que propõem discussões teóricas sobre assuntos pertencentes ao cotidiano da atividade de ensino e pesquisa, articuladas às atividades práticas de “análise”, “execução”, “planejamento” de atividades pedagógicas, por exemplo (ANEXO O, E25 e E26). Assim, os discursos de profissionalização ganham mais espaço no âmbito dos estágios e, considere-se, nesse sentido,

que os estágios são oferecidos pela Faculdade de Educação. Em outras palavras, percebe-se que, de algum modo, os discursos de profissionalização ganham mais espaço quando os enunciadores se associam à Faculdade de Educação, enquanto que o Instituto de Letras posiciona-se discursivamente de modo mais rígido, tratando, ainda, de modo dissociado, as questões da formação profissional do docente em língua espanhola.

Por sua vez, a UFRJ em seu fluxograma mostra certa incorporação dos discursos sobre profissionalização do docente em Letras Português-Espanhol, especialmente, por meio da presença das PCCs, as quais são incorporadas tanto à Faculdade de Letras quanto à Faculdade de Educação. Entretanto, o fluxograma alterado com a reforma evidencia um aumento de carga horária da Faculdade de Letras que não apenas responde às imposições das leis da reforma (como a Resolução CNE/CP nº2 de 2002), o que reforça, em certa medida, os discursos de valorização dos conhecimentos específicos, da ciência dita "pura", descomprometida com a profissionalização docente. Isso ainda contrasta com a indefinição dos departamentos responsáveis pela oferta das disciplinas práticas, mostrando a configuração de um posicionamento discursivo que luta pela participação na formação em Letras Português-Espanhol em termos de conteúdos específicos e que neutraliza tal luta com a "interdepartamentalização" das PCCs. A análise das ementas das PCCs, curiosamente, mostra que a "prática", no âmbito dos estudos específicos em língua espanhola, é atravessada com mais força por discursos de profissionalização de um bacharel em Letras e não de um licenciado (ANEXO P, E27, E28). Assim, o tema da formação docente em espanhol é, em certa medida, pouco compatível com os discursos que participam dos enunciados da Faculdade de Letras da UFRJ. Já os estágios, assumidos pela Faculdade de Educação, se apoiam nos discursos de profissionalização docente.

A conclusão a que chegamos é de que, nos casos das três universidades investigadas, as ementas das disciplinas corroboram uma dificuldade de definição de posicionamento, tal como visualizado por meio das análises dos fluxogramas, que rompa definitivamente com uma ideia de licenciatura como apêndice do bacharelado, visto que, em todos os casos, não há sinais de reformulação da base curricular já existente antes da reforma.

Com isso, vê-se que na UERJ, se por um lado é aberta a possibilidade de um espaço que valoriza a formação docente na articulação entre estudos teóricos e práticos, por outro, a criação de um novo grupo de disciplinas reforça, de certo modo, o contraste entre este grupo e o grupo das disciplinas de conteúdo científico-cultural. No caso da UFF, a determinação da divisão da carga horária de cada disciplina de conteúdo científico-cultural entre teoria e prática, por um lado, prevê a aproximação de todos os profissionais em relação ao

compromisso com a formação docente, porém, por outro lado, continua a sustentar a crença em um modo de conhecimento que diferencia e segmenta teorias “puras” e “aplicadas”. Por fim, a UFRJ que tampouco reformula a base do curso de licenciatura anterior à reforma curricular, mas que, positivamente, apresenta a possibilidade de as disciplinas práticas transitarem por diversos departamentos, ainda que se posicionando em um limiar entre formação de bacharéis e licenciandos, no que refere ao entendimento das práticas.

Enfim, percebe-se que nas três IES pesquisadas, a formação docente em Letras Português-Espanhol se enuncia a partir de diferentes posicionamentos que sinalizam, igualmente, o contato com discursos tradicionais da formação do especialista sem compromisso com a docência e discursos de profissionalização. Entretanto, em cada um dos casos, as configurações das forças desses discursos se dá de diferentes modos e, assim, pode-se concluir que:

- o Instituto de Letras da UERJ mostra um posicionamento mais flexível, visto que os enunciados que assume trazem ao especialista em Letras a responsabilidade pela formação profissional de modo articulado com os conhecimentos específicos e, ademais, considerando os diversos campos de atuação de um docente em língua espanhola, como a escola básica, o ensino de jovens e adultos;
- o Instituto de Letras da UFF, por outro lado, mostra-se mais rígido, trazendo os discursos sobre formação profissional com um tratamento semântico que reforça distanciamento, desarticulação. Apenas no caso dos estágios há um posicionamento mais flexível em relação à profissionalização, entretanto, trata-se de enunciados assumidos pela Faculdade de Educação;
- a Faculdade de Letras da UFRJ cita no fluxograma a incorporação de práticas docentes, mas com uma neutralização das disputas pelo espaço de atuação nesses campos que favoreceriam diálogo com os discursos de formação profissional docente. Entretanto, a circulação da formação docente nas ementas se distancia do que se poderia esperar a partir apenas dos enunciados do fluxograma, na medida em que assumem posicionamento que se aproxima de uma profissionalização de um bacharel.

Finalmente, pode-se dizer que os fluxogramas e as ementas remontam não só os discursos que atravessam a concepção de formação docente em cada IES, mas também remetem a certas condições de existência que participam da construção de verdades. No caso da presente pesquisa, foi possível perceber que os debates sobre o lugar da ciência produzem

verdades sobre a "possibilidade de distanciamento" entre homem e objeto de estudo, o conhecimento como descrição da "natureza por si só" e a ciência como discurso "verdadeiro" e, consequentemente, participam de certas ordens de verdade em cada IES quanto à formação docente. E, assim, concordamos com a ideia de que "só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade" (FOUCAULT, 2003, p.23).

O estatuto da ciência como verdade participa de um histórico em que essa chamada "ciência" passa a ser valorizada como conhecimento verdadeiro, influenciando, atravessando, discursos que sustentam ideias de formação profissional no âmbito das universidades. Retomando as discussões apresentadas no capítulo teórico, pode-se dizer que os discursos que sustentam o prestígio da ciência foram retomados de diferentes modos na UERJ, UFF e UFRJ, no que concerne à formação do licenciado em Letras Português-Espanhol. Assim, notou-se que os privilégios de conhecimento dado à ciência, aos conhecimentos específicos, no âmbito do Instituto de Letras da UERJ não deixou de ter sua força, mas também acabou por incorporar minimamente o espaço da resistência, isto é, dos discursos que defendem o envolvimento dos especialistas também na formação profissional. Ao mesmo tempo, na UFF e UFRJ os enunciados do Instituto/Faculdade de Letras mantêm os privilégios do conhecimento específico, deixando para suas Faculdades de Educação a defesa da formação profissional. O Instituto de Letras da UFF mostrou um posicionamento mais rígido e menor espaço para a oposição aos efeitos de poder dos discursos que prestigiam a ciência, enquanto que os enunciados da UFRJ trazem um embate entre discursos da ciência e discursos respondem às exigências legais para a formação docente, mas que acabam voltando-se mais para a defesa da formação do bacharel.

Por fim, falta concluir que as diferentes relações de poder entre os discursos que participam da formação docente em língua espanhola em cada IES constituem um conjunto de prescrições ao trabalho do docente formador e do docente em formação. No campo dos estudos discursivos, pode-se dizer que essas prescrições participam de um conjunto de discursos que concorrem, que estabelecem diferentes relações de poder, participando da construção de subjetividades docentes, todas, de algum modo, tratando os embates entre discursos em defesa do beletrismo e discursos em defesa da profissionalização. Porém, podemos recorrer também às contribuições dos estudos da ergologia, considerando que, ao fim e ao cabo, estamos falando na formação de um licenciado em preparação para atuar profissionalmente na educação básica brasileira. E, assim, concluir que, por mais que a

legislação e os documentos prescritivos das IES estabeleçam relações de poder e se atravessem por discursos que privilegiam certos saberes (como os conhecimentos específicos da área), participando da formação de subjetividades docentes, participará também da constituição do "sujeito docente" sua relação com a própria atividade de trabalho, o que é imprevisível e incontrolável. Não cabe, portanto, a visão dos currículos como prescrições que preveem a constituição de certos sujeitos, mas como enunciados que participam de uma visão de docência que, de algum modo, participará das relações que o futuro professor estabelecerá com sua atividade profissional.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há pouco mais de dez anos, formalizou-se a publicação de documentos com efeitos normativos, que levaram as diversas IES do Brasil a se posicionarem diante da imposição de reformulação dos cursos de licenciatura. O convite que se faz à reflexão sobre "novos" rumos dos cursos superiores parte de conceitos em embate, começando pelo rechaço à ideia de manutenção de "currículos mínimos". Desse modo, partindo da proposição da LDB de 1996 – que deixa implícita a necessidade de elaboração de diretrizes gerais para os cursos de formação superior – o Conselho Nacional de Educação do Brasil empreende a formalização de diretrizes gerais que passam a servir como parâmetro, como orientação para que, as universidades, no uso da autonomia que a Constituição Federal de 1988 lhes confere, tomem decisões sobre os rumos de seus cursos de formação superior.

Especialmente no que concerne à formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 e, mais especificamente, as Resoluções CNE/CP nº1 e 2 de 2002 apresentaram, em termos legais, o que se passava a esperar de um curso de licenciatura plena. A leitura desses documentos mostra que, à época de sua formulação, estavam em embate diferentes perspectivas acerca do que se sustenta como formação de professor. Assim, esses embates, de certa maneira, são retomados com a culminância da demanda oficial pela reforma, realizando-se reflexões sobre posicionamentos diante da ideia de licenciatura como um acréscimo de disciplinas ao curso de bacharelado (conforme o "modelo 3+1").

Diante de todo aparato formal e das próprias experiências cultivadas em seus espaços, as IES que formam docentes, como já dito, para atender à nova legislação, se posicionam e realizam escolhas que, de algum modo, tomam forma de registro em seus documentos institucionais. A partir disso, chegamos ao ponto central de interesse da presente pesquisa, a saber: buscar observar que sentidos de formação docente em língua espanhola se produzem a partir das reformas nas universidades públicas do Rio de Janeiro, considerando documentos que participam da instituição de um curso de formação no interior de uma IES.

Inicialmente, foi preciso percorrer uma trajetória que permitisse contextualizar a pesquisa e contribuir para a definição de um ponto a partir do qual seria entendida a reforma. Para isso, realizou-se, em primeiro lugar, um histórico das legislações que culminaram na reforma em análise; posteriormente passou-se à apresentação das proposições do Parecer que discorre sobre os fundamentos filosóficos da reforma (Parecer CNE/CP nº9 de 2001). Vimos que a elaboração de diretrizes culmina entre discursos neoliberais que defendem certa ideia de

“flexibilização”. Ademais, percebemos que as diretrizes de formação de professores que formalizam a demanda pela reforma apresentam como cerne a necessidade de profissionalização do professor, dando relevância à necessidade de um distanciamento de uma “visão restrita de prática”, ao desenvolvimento de competências do professor em formação e à aproximação entre IES e escolas de educação básica.

Recorremos também a estudos realizados no campo do currículo, de modo a buscar uma definição, uma proposta de entendimento, em geral, sobre reforma curricular. Nesse sentido, comentamos sobre o espaço de desprestígio ocupado historicamente pela profissionalização docente no interior das unidades responsáveis pela formação específica na área de Letras, o que, de certa forma participou durante algum tempo de um modo de entender a formação docente nesta área. E enfim, articulamos toda essa trajetória histórica dos cursos de formação de professores na área de Letras com a ideia de que as IES, a partir de suas experiências e de seus contextos, participam da produção de políticas curriculares ao realizarem suas reformas, realizando releituras dos documentos legislativos.

Após contextualizar a pesquisa, apresentamos o referencial teórico com o qual trabalhamos. Acreditamos que partir da perspectiva da AD (MAINGUENEAU, 1997, 2005, 2008), juntamente com propostas dos estudos da enunciação (BENVENISTE, 1989, 1995), permite um olhar crítico de documentos que, em certa medida, procuram naturalizar-se e instituir-se como verdades em um dado momento, como ocorre com os fluxogramas e as ementas no interior de uma IES. Portanto, buscamos defender a ideia de que os fluxogramas e as ementas são enunciados e que, com isso, ganham sentidos particulares dentro de seus contextos de circulação, considerando-se que são assumidos por um enunciador institucional que se pretende unívoco, objetivo. Entretanto, mesmo com a pretensão objetiva, esses enunciados permitem a observação de marcas em que se pode perceber diálogo com discursos que sustentam certas concepções de formação docente.

O trabalho de análise dos fluxogramas, considerando seu modo de organização e constituição, foi um grande desafio, visto que sua organização sintética e pontual dificulta a identificação de marcas de heterogeneidade enunciativa e, consequentemente, de diálogos e atravessamentos discursivos que se manifestam nesse tipo de documento. Assim, a defesa de que o fluxograma acadêmico é um gênero de discurso e que, consequentemente, apresenta conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional relativamente estáveis (BAKHTIN, 2000) foi importante para a percepção de que as mudanças nos aspectos que compõem a estrutura do gênero (como organização e formato dos quadros, distribuição) são

marcas do enunciador institucional que efetua escolhas para fundar uma estrutura curricular, a partir de seu atravessamento por discursos dos quais se afasta ou se aproxima.

Os estudos de Foucault (2003, 2009, 2012) nos encaminharam ao entendimento das IES como espaços em que se configuram lutas e relações de poder. Diversas unidades e departamentos das IES procuram definir seus espaços de atuação na formação e criam um embate de forças que participa dos passos percorridos na reforma, envolvendo, por exemplo, fatores como a distribuição de carga horária e a responsabilidade pela oferta de disciplinas comprometidas com a profissionalização docente.

Em termos metodológicos, optamos pela análise dos fluxogramas, em primeira instância e, em seguida, lançamos mão de uma breve análise das ementas de práticas como componente curricular e estágios, de modo a articular a circulação do tema da formação docente, a partir de tais documentos, em cada IES. No caso dos fluxogramas, contrastando o que havia antes da reforma (estrutura curricular imediatamente anterior) com o que passou a haver após a reforma (currículo em vigor no ano de 2012), foi possível constatar algumas mudanças gráficas e de organização espacial que citam pressupostos da reforma e mostram certos posicionamentos assumidos pelas IES.

No caso da UERJ, foi observado que, com a reforma, o fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol passou a ser representado em uma só folha, ao passo que antes da reforma havia um fluxograma referente ao curso de bacharelado e um fluxograma complementar que relacionava apenas as disciplinas da licenciatura. Ademais, houve um reforço da departamentalização do saber, no que se refere à representação das disciplinas eletivas enquadradas na modalidade prática como componente curricular e estágio (considerando que se passou a apresentar destaques gráficos, como diferentes cores e formas geométricas nos quadros que representam estas modalidades de disciplinas). Tudo isso confluiu para a verificação de que o Instituto de Letras da UERJ, como responsável pelos enunciados do fluxograma, demarca sua parcial responsabilidade com a formação docente específica na área de língua espanhola, dialogando com os discursos sobre integralidade das licenciaturas, porém sem romper com a valorização dos conteúdos específicos desarticulados de um compromisso com a profissionalização. As ementas das disciplinas de PCC e estágio corroboram a análise do fluxograma, mostrando que se busca um envolvimento maior da unidade de Letras na formação docente, prescrevendo percursos de formação que possibilitam contato com diferentes campos do ensino de línguas (ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, fins específicos, ensino não regular). Percebeu-se, enfim, que no caso da UERJ a formação docente em língua espanhola valoriza os saberes acadêmicos, porém se

abre, minimamente, para a profissionalização do sujeito em formação, de modo que este possa atender, futuramente, campos como a educação básica.

Na UFF, a análise dos fluxogramas não detectou marcas que sinalizassem o que se procurou estabilizar como entendimento de PCC, a partir da demanda da reforma. Entendemos, porém, que a ausência da marca, de algum modo, também denota um posicionamento e, nesse caso, percebe-se certa desvalorização desta categoria de componente curricular, já que não possui espaço de expressão no documento. As ementas reforçam tal afirmação, visto que não demonstram ser fruto de uma reflexão sobre como fazer participar o Instituto de Letras na formação profissional docente, visto que, na maioria dos casos, apresentam apenas o acréscimo da expressão "aplicação ao ensino e à pesquisa". Quanto às ementas de estágio, é perceptível a preocupação tanto com questões teóricas que fundamentam o trabalho docente, quanto com a realização de práticas que simulam as atividades de trabalho, porém estes ficam a cargo da Faculdade de Educação. Portanto, em resumo, a formação docente em espanhol, nesse contexto, assume uma faceta mais rígida, em que o Instituto de Letras ainda resiste em modificar seu espaço de atuação restrito aos saberes acadêmicos, deixando a cargo da Faculdade de Educação a formação profissional, entretanto, sem haver apresentação de propostas específicas relativas à profissionalização na área de docência em Letras Português-Espanhol.

Na UFRJ, analisando os fluxogramas, percebeu-se o mesmo movimento ocorrido na UERJ relativo à modificação na distribuição espacial das etapas de formação. Com isso, passou-se a apresentar um único fluxograma da Licenciatura em Letras Português-Espanhol, ao invés de dissociá-lo em bacharelado mais complemento de formação docente. Percebeu-se, também, a criação de um novo código que antes da reforma não participava do fluxograma, o qual sinaliza as disciplinas que compõem a carga horária de PCC. Essas disciplinas, no âmbito da UFRJ, foram definidas como interdepartamentais, mostrando que há disputa pelo direito de ter espaço de atuação pré-determinado para atuar com os "saberes acadêmicos", mas que essa disputa se ameniza, ou quase se anula, quando se trata da oferta de formação do profissional docente, visto que nenhum departamento assume efetivamente a responsabilidade de oferta das disciplinas de tal grupo. Em síntese, no caso da UFRJ, há uma resposta às imposições legais a respeito das PCCs, porém anula-se a discussão sobre a participação e o envolvimento dos departamentos responsáveis pela formação docente em Letras. As ementas, por sua vez, mostram que os estágios, assumidos pela Faculdade de Educação, são atravessados por discursos que defendem a formação profissional, ao passo que as ementas das PCCs mostraram que na UFRJ, em termos de formação específica em língua espanhola, a

prática como componente curricular ficou dividida entre a profissionalização docente e a formação de bacharel. Assim, a formação docente no âmbito dessa IES se caracteriza por uma dupla dificuldade de flexibilização da Faculdade de Letras em assumir a responsabilidade pela formação profissional docente, visto que não só mantém os privilégios dos saberes acadêmicos, como se apropria da PCC recontextualizando-a para a formação de um bacharel.

Notamos, enfim, que as IES fazem suas próprias leituras dos documentos que formalizam a reforma das licenciaturas, participando da produção de políticas curriculares e manifestando a presença de discursividades em disputa por sentidos de formação docente na área de língua espanhola. Essas disputas se configuram de diferentes modos em cada IES, entretanto, todas remontam, de modo semelhante: de um lado, discursividades que defendem ou rechaçam a participação do Instituto ou Faculdade de Letras na formação específica do docente em espanhol; discursividades que sustentam a valorização dos saberes acadêmicos e de uma tradição beletrista na formação em Letras.

Ressaltamos, enfim, que toda a trajetória percorrida pela pesquisa ajuda-nos a argumentar a favor da realização de trabalhos que desconfiem das pretensões objetivas de certas produções de linguagem, e que problematizem gêneros propícios à estabilização de verdades, buscando trazer à evidência as discursividades que – embora não óbvias, nem explícitas – se manifestam, somente podendo ser apreendidas quando se parte de uma concepção de língua como indissociável das relações sociais. Cremos que esta seja uma das principais contribuições deste trabalho, ao mostrar que um gênero como o fluxograma acadêmico não se restringe a uma descrição de um curso de formação. Muito além disso, o fluxograma acadêmico instituti embates de discursividades que procuram se estabilizar e participar da produção de um ideal de formação. Por outro lado, mesmo não sendo o foco da pesquisa, reconhecemos que a linearidade do fluxograma pode ainda ser subvertida oficial e extraoficialmente, por exemplo, por meio da solicitação de quebra de pré-requisitos e também por meio da realização de atividades extras, como participação em congressos, em projetos de extensão e de pesquisa que também participam dos sentidos que se dá à formação docente. E tudo isso tem implicações não só no âmbito da formação, mas também na futura atuação profissional do docente formado e, por conseguinte, na educação básica do país.

Finalmente, é importante ressaltar que esta pesquisa se voltou para um estudo específico do que se pode perceber de sentidos de formação, porém no campo das prescrições e, portanto, tem suas restrições. As contribuições dos estudos da ergologia (SCHWARTZ, 2002; TRINQUET, 2010) nos encaminham à observação de que essas prescrições se distanciam da atividade de trabalho, na qual a situação de trabalho em si leva o trabalhador a

renormalizar, a dialogar com as prescrições já existentes e criar as suas próprias a partir das particularidades que vivencia. Assim, reforçamos a importância da realização de outras pesquisas que, em diálogo com esta que se acaba de apresentar, ajudem a compreender e a refletir sobre a circulação da reforma entre os docentes formadores atuantes nas IES e seus posicionamentos acerca da responsabilidade com a formação para a profissionalização docente tanto em língua espanhola, como na formação em Letras de modo mais amplo e também em outras áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AROUCA, Marcia de Azevedo. *Do Discurso à Educação no Brasil:* uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. v. 1. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de Linguística Geral*. v. 2. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 9 de 10 de outubro de 1969*. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>. Acesso em: 05 dez.2012.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Superior. Edital nº4 de 10 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 jun. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1e, p.50.

BRASIL. Congresso Nacional . Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em 05 dez.2012.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Parecer CNE/CP nº28 de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial de União*, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE/CP nº1, 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. *Diario Oficial de União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial de União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: _____. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEUSDARÁ. Bruno. Esboço para uma teoria enunciativa em Foucault. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 14, n.40, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/ESBO%C3%87O%20PARA%20UMA%20TEORIA.pdf>. Acesso em: 05 dez.2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, jul./dez 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIL, Giselle da Motta. *Reforma e a compreensão de sentidos de Licenciatura:* questão filosófica ou de carga horária? 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

INEP. *Estatísticas dos professores*. 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

_____. Nota introdutória - Cultura e Política: implicações para o currículo. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, pp. 5-10, jul./dez.2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. Trad. de Cecília P. De Souza e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios Contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. Nominalização, memória discursiva e argumentação. *Revista SOLETRAS*, ano VI, n.12. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4663>. Acesso em 10 fev. 2013.

PACHI FILHO, Fernando Felício. Efeitos de sentido da nominalização "privatização" no discurso da imprensa. *Revista Signótica*, v.20, n.2, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6083>. Acesso em 10 fev. 2013.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH et al. (Org). *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em: 05 dez. 2012.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos*: que profissionais para qual inclusão? 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, D.; DAHER, M. del C. G.; SANT'ANNA, V. L. de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D.

(Org.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANNA, Vera Lucia de A.; DAHER, Maria del Carmen. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de línguas. In: *Trajetórias em Enunciação e Discurso*: práticas de formação docente. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.109-126.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

UERJ. *Ementário de disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol.* Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/letras_portugues_espanhol_licenciatura.html>. Acesso em 05 dez. 2012.

_____. *Fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_espanhol_licenciatura.pdf>. Acesso em 05 dez. 2012.

UFF. *Ementário de disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol*. Disponível em: <https://sistemas.uff.br/iduff/sid137avUfd98/consultaEmenta.uff>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. *Fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_espanhol_-_licenciado_novo.pdf>. Acesso em 05 dez. 2012.

_____. Conselho de Ensino e Pesquisa. *Resolução nº332 de 2012*. Disponível em: <http://www.uff.br/conselhos/cep/resolucoes/2012/332-2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Instituto de Letras. *Projeto Pedagógico do Curso – Licenciatura em Letras Português-Espanhol*. Niterói, 2005.

UFRJ. *Ementário de disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol*. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/C6C64A22-92A4-F79A-06D1-EF035D0046FB.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

_____. *Fluxograma do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=37>. Acesso em 05 dez. 2012.

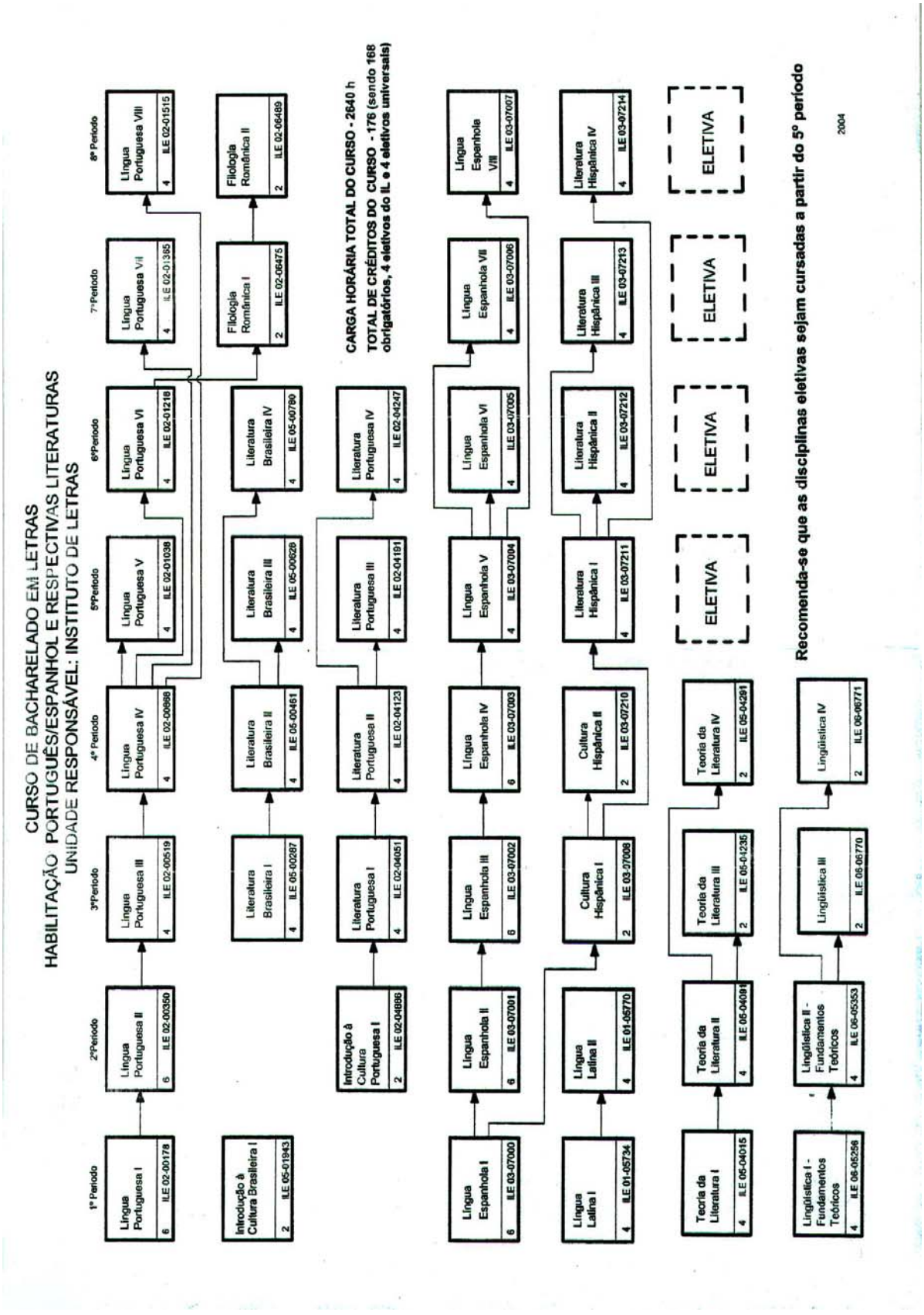
UFRJ. Manual do Estudante da Faculdade de Letras 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=15&Itemid=104>. Acesso em 05 dez. 2012.

_____. *Resolução CEG nº 2/79*. Disponível em: <http://www.ufrj.br>. Acesso em: 05 dez. 2012.

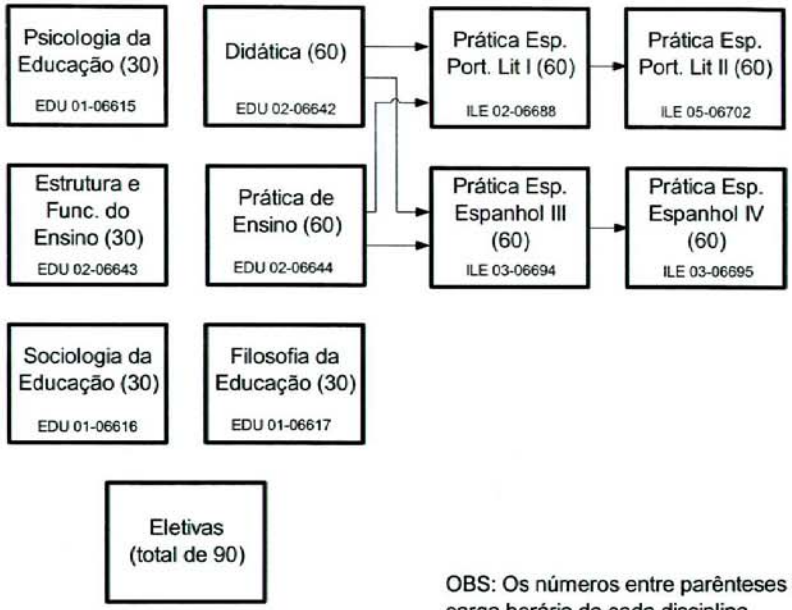
WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, set./dez., 2006.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores*: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2003.

ANEXO A – Fluxograma UERJ anterior à reforma das licenciaturas



Curso de Licenciatura em Letras (Português - Espanhol)



OBS: Os números entre parênteses indicam a carga horária de cada disciplina.

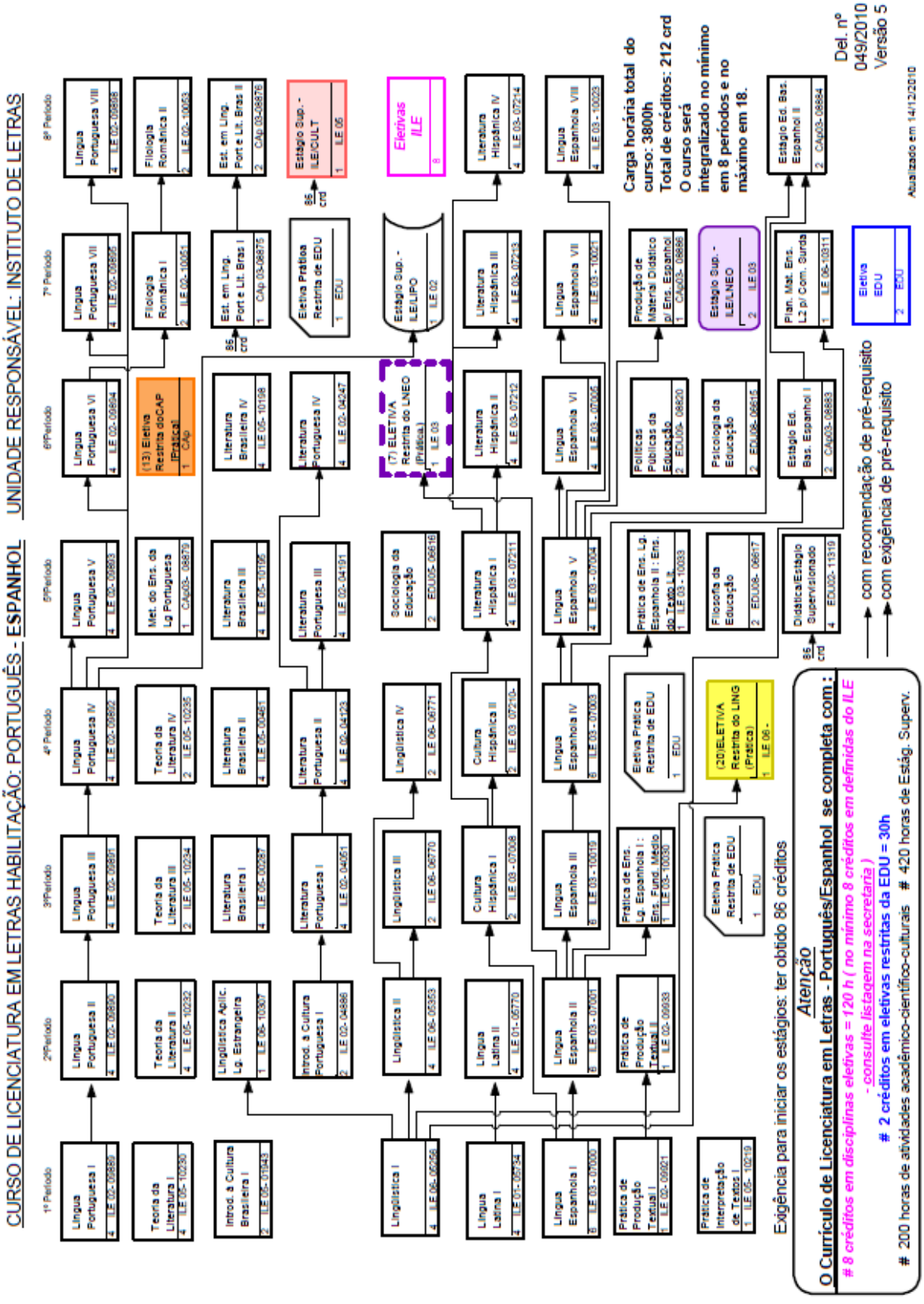
Este conjunto de disciplinas faz parte do currículo pleno dos cursos de licenciatura

A carga horária das disciplinas obrigatórias é de 480h, sendo 300h de Prática de Ensino.

2004

Código	Nome
EDU01-06628	a educ psicomotora primeiros anos escolares
EDU02-06656	alternativas metodol educ de jovens e adultos
EDU01-06632	antropologia filosofica e educacao
EDU02-06645	avaliacao da aprendizagem
EDU02-06650	avaliacao de software educativo
EDU01-06629	bases psicomotoras da aprend da leit/escrita
EDU01-06618	cotidiano escolar:uma prat soc em construcao
EDU02-06646	curriculo
EDU01-06622	educ e as transformacoes no mundo do trabalho
EDU01-06639	educacao ambiental
EDU02-06658	educacao comunitaria
EDU02-06657	educacao de jovens e adultos
EDU01-06641	educacao e pos-modernidade
EDU01-06620	educacao e processo de globalizacao
EDU01-06630	educacao e processo grupal
EDU01-06638	educacao e saude
EDU01-06623	educacao e sociedade de servicos
EDU01-06634	esc public imaginaria:instut escola no brasil
EDU01-06631	filosofia politica da educacao
ILE02-06686	gramatica no ensino fundamental e medio i
EDU02-06652	historia da profissao docente
EDU02-06649	informatica , educacao e sociedade
EDU02-06648	informatica e educacao
EDU02-06651	informatica,educacao e politicas publicas
ILE06-06705	linguistica aplicada ao ensino de linguas i
ILE06-06706	linguistica aplicada ao ensino de linguas ii
EDU01-06640	magisterio: carreira e mercado de trabalho
EDU01-06619	movimentos sociais e educacao
EDU01-06626	o imaginario social e a educacao
EDU01-06636	pesq educ no ambito das ciencias humanas
EDU02-06653	pesquisa historica em educacao
EDU02-06647	politicas publicas em educacao
ILE05-06703	pratica ensino port e liter iiiest sup iii
ILE02-06687	pratica ensino port e literat iv est sup iv
EDU01-06624	proc de desenv e aprendizagem do adolescente
EDU01-06627	psicanalise e educacao
EDU01-06625	psicologia social aplicada a educacao
EDU01-06621	questoes etnicas e educacao
EDU01-06633	retoricas da desigualdade:educ e neoliberalismo
EDU02-06655	topicos especiais em educacao de adultos
EDU01-06637	topicos especiais em psicologia da educacao
EDU01-06635	utopias pedagogicas

ANEXO B – Fluxograma UERJ posterior à reforma das licenciaturas



Disciplinas Eletivas Restritas da EDU

** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **

06632 - Antropologia Filosófica e Educação
06645 - Avaliação da Aprendizagem
06650 - Avaliação de Software Educativo
08834 - Avaliação Institucional
08830 - Controle e Gestão do Estresse
06646 - Currículo
08968 - Educação a Distância
06657 - Educação de Jovens e Adultos
06641 - Educação e Pós-modernidade
06620 - Educação e Processo de Globalização
06638 - Educação e Saúde
06622 - Educação e Transformação no Mundo do Trabalho
06631 - Filosofia Política da Educação
08835 - Gestão Participativa Proj. Instituc. e Corporativos de Educação
08829 - História , Família e Infância
06652 - História da Profissão Docente
08828 - História das Disciplinas Escolares
08827 - História do Processo de Escolarização
06640 - Magistério: Carreira e Mercado de Trabalho
06618 - O Cotidiano Escolar : Uma Prática Social em Construção
06626 - O Imaginário Social e a Educação
08831 - Prevenção de Drogas nas Escolas
06624 - Processos de Desenvolv. e Aprendizagem do Adolescente
06627 - Psicanálise e Educação
08833 - Psicologia e Disciplina Escolar
06625 - Psicologia Social Aplicada à Educação
06621 - Questões Étnicas e Educação
08832 - Saúde Vocal do Professor
08966 - Tópicos Especiais em Educação de Adultos

Prática como Componente Curricular / EDU

** O aluno deverá cursar três das disciplinas abaixo **

8823 - Prát Pedag em Aprend: Realizar o Construtivismo na Escola
8825 - Prática Pedag Minimizadoras da Indisciplina e da Violência Escolar
8821 - Prática Pedag em Educação Inclusiva
8824 - Prática Pedag com Dinâmicas de Grupo
8822 - Prática Pedag em Avaliação da Aprendizagem
8826 - Prática Pedag em Projeto Político-Pedagógico

4º período - Prática como Componente Curricular / LING
** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **
10309 - Aplicações da Lingüística ao Ensino de Línguas
10310 - Estágio: Planejamento e Elaboração de Materiais
10304 - Gêneros Textuais: Produção e Ensino
10306 - Leitura e Produção de Textos na Escola
10305 - O Discurso Pedagógico

6º período - ELETIVA Restrita do CAp
** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **
08919 Análise Material Didático p/ Ensino de Espanhol
08885 Ensino Espanhol como Lig Estrang:Planej para Ens Fund e Médio
08928 Literatura Infantil e Juvenil Brasileira
08880 Metodologia do Ensino de Leitura e Literatura
08927 Metodologia Trabalho c/ Texto Literário no Ens Médio
08926 Prat Análise Morfossintática p/Ens Ling Portuguesa
08920 Produção Material Didático de Compreensão Leitora em Espanhol

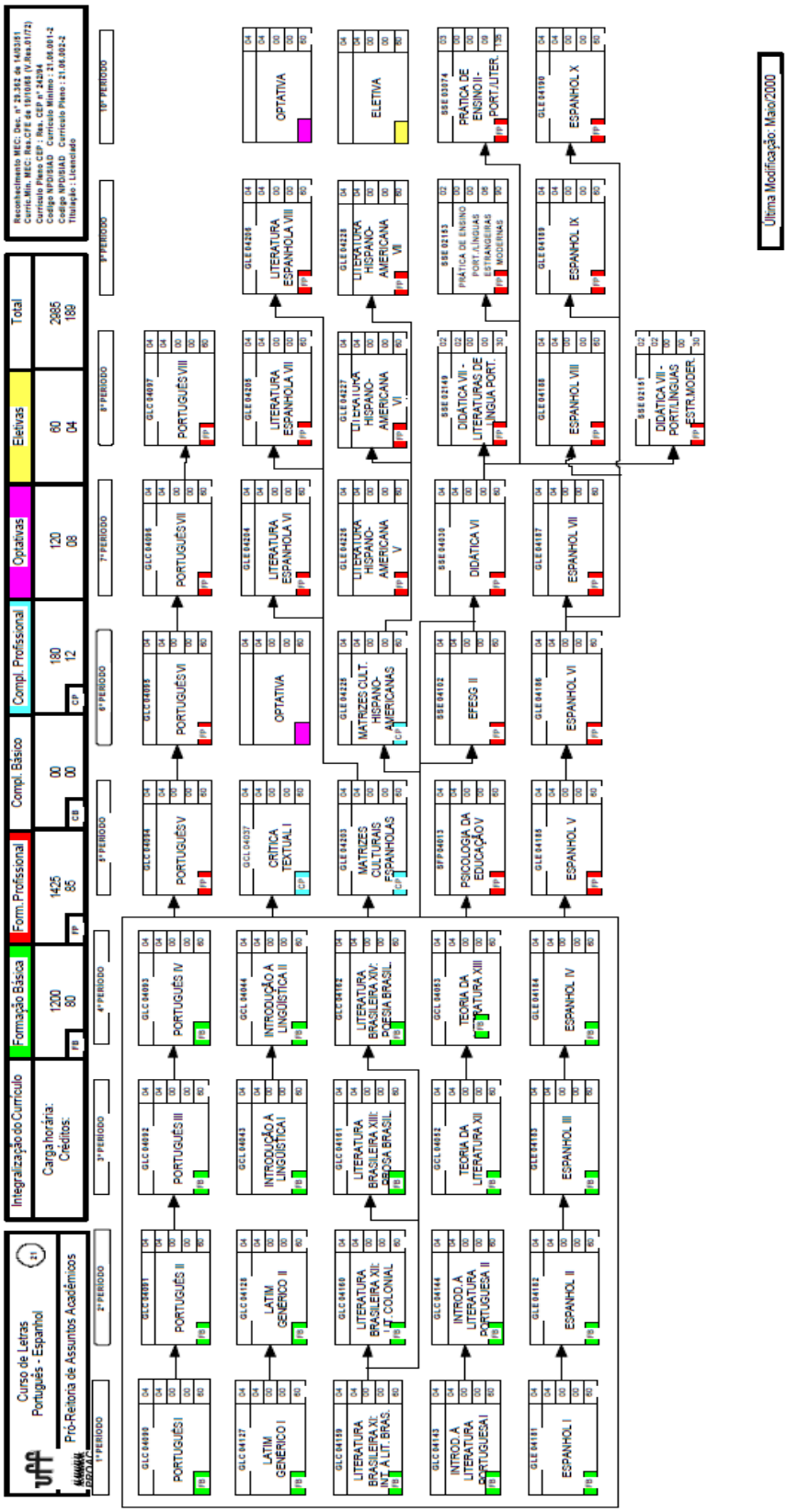
7º período - Estágio Sup. ILE/LIPO
** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **
09953 Est. Sup. de Leitura de Textos Acadêmicos
09950 Est. Sup. no Ensino de Port. e Redação para Jovens e Adultos
09948 Oficina de Consultoria Lingüístico-Gramatical
09949 Oficina de Preparação de Material Didático de Língua Portuguesa
09946 Oficina de Preparação de Originais
09947 Oficina de Revisão Textual

ELETIVA Restrita do LNEO
** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **
10037 Prát. de Ens. em Língua Esp V - Educ. de Jovens e Adultos
10040 Prát. de Ens. em Língua Esp VI - Fins Específicos
10035 Prát. de Ens. em Língua Espanhola III - Metodologias de Ensino
10036 Prát. de Ens. em Língua Espanhola IV - Ensino Não Regular

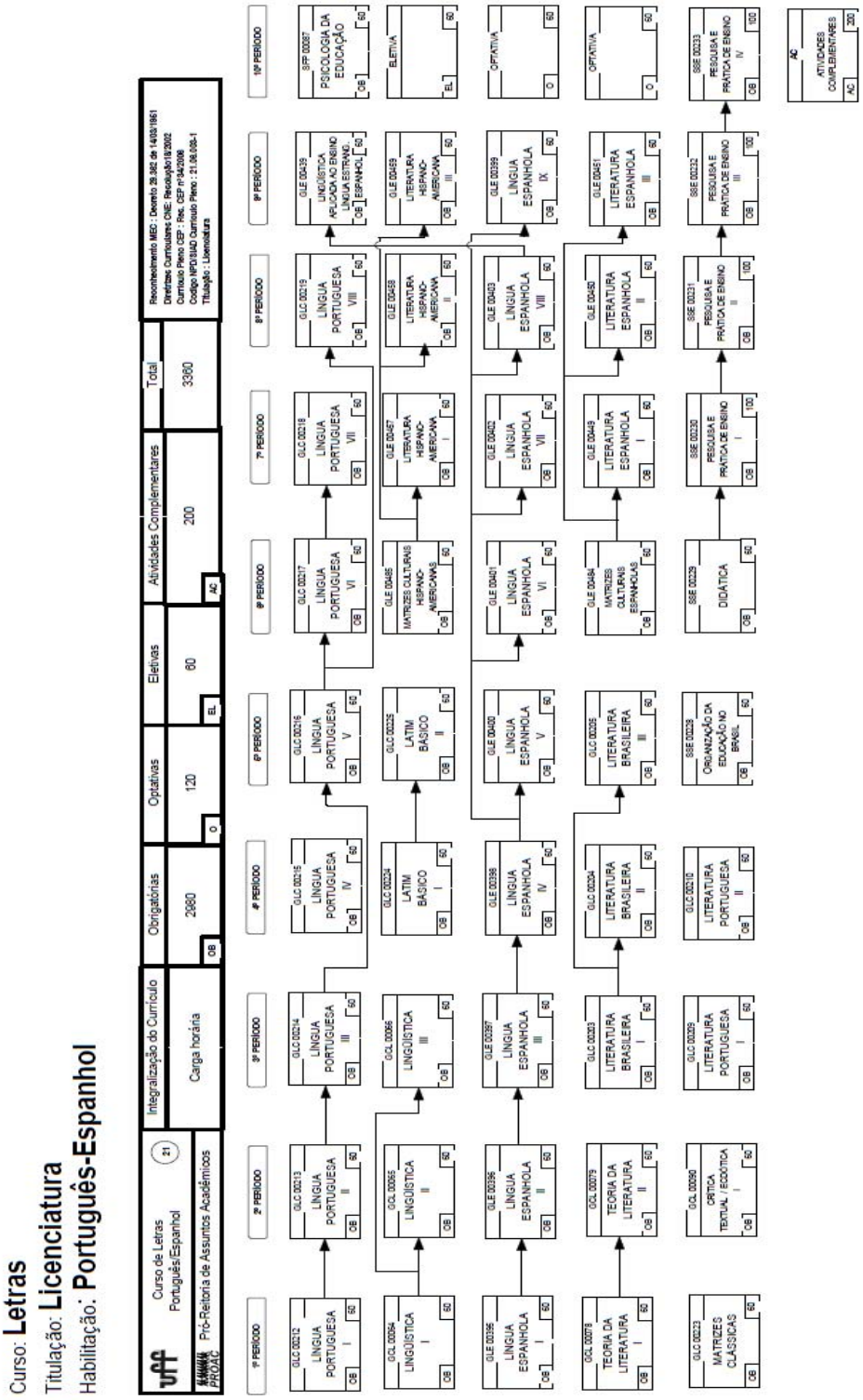
Estágio Sup. - ILE/LNEO
** O aluno deverá cursar duas das disciplinas abaixo **
10042 Est. Sup. em Língua Esp. I - Ensino Fundamental e Médio
10045 Est. Sup. em Língua Esp. II - Fins Específicos
10049 Est. Sup. em Língua Esp. III - Educação de Jovens e Adultos
10052 Est. Sup. em Língua Esp. IV - Ensino Não Regular

Estágio Sup. - ILE/CULT
** O aluno deverá cursar uma das disciplinas abaixo **
10223 Materiais p/ Ensino de Literatura
10225 Técnicas de Pesquisa de Fontes Bibliográficas e Virtuais

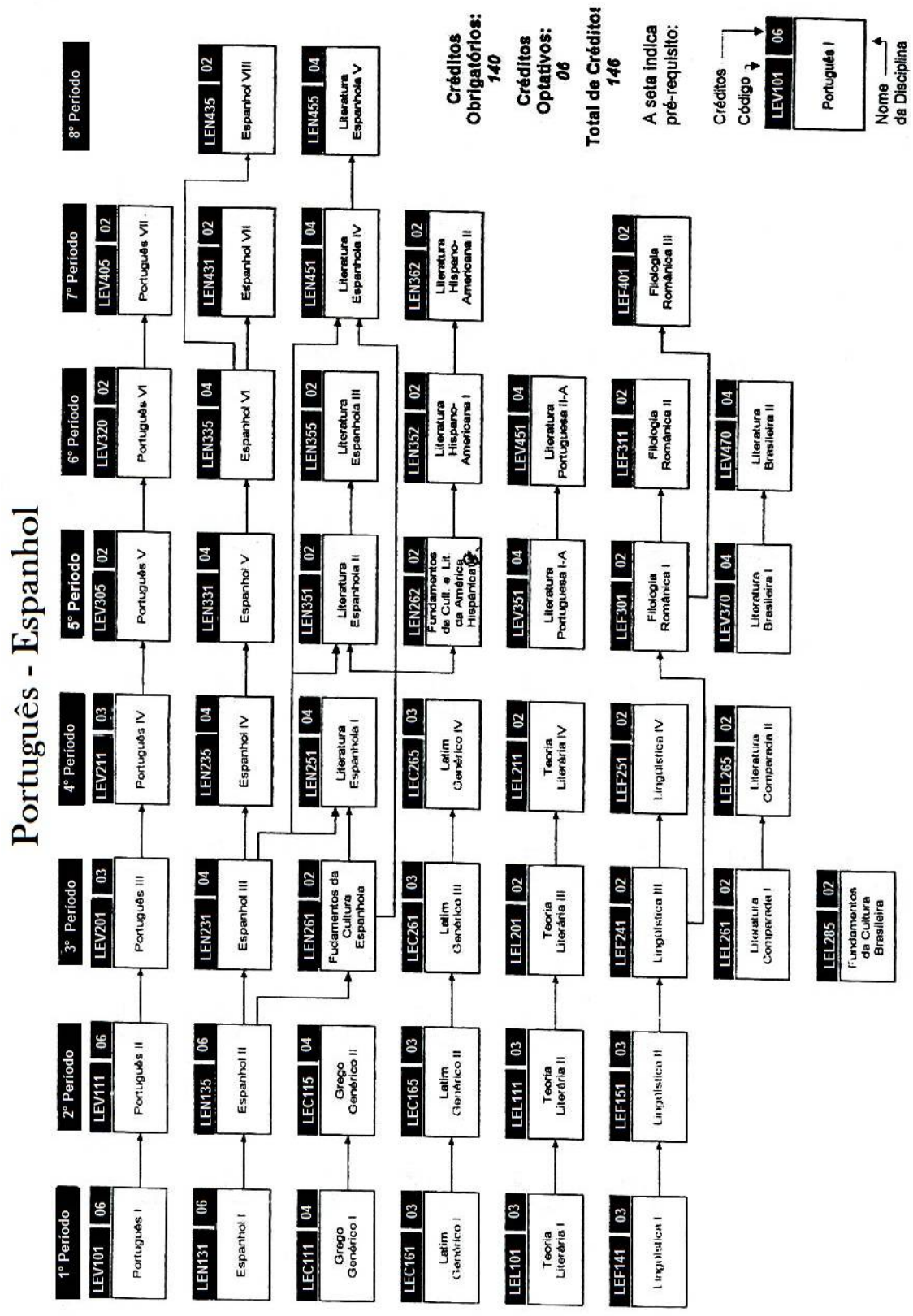
ANEXO C – Fluxograma UFF anterior à reforma das licenciaturas



ANEXO D – Fluxograma UFF posterior à reforma das licenciaturas



ANEXO E – Fluxograma UFRJ anterior à reforma das licenciaturas



ANEXO F – Fluxograma UFRJ posterior à reforma das licenciaturas

ANEXO G - Composição da carga horária de PCC da licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Disciplina	Tipo	Unidade / departamento	Carga horária
Prática de Produção Textual I	obrigatória	ILE-LIPO	30h
Prática de Produção Textual II	obrigatória	ILE-LIPO	30h
Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio	obrigatória	ILE-LNEO	30h
Prática de Ensino em Língua Espanhola II: o ensino do texto literário	obrigatória	ILE-LNEO	30h
Eletiva Restrita Prática LNEO	eletiva	ILE-LNEO	30h
Prática de Interpretação de Textos I	obrigatória	ILE-CULT	30h
Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira	obrigatória	ILE-LING	30h
Eletiva Restrita Prática LING	eletiva	ILE-LING	30h
Eletiva Restrita Prática EDU	eletiva	EDU	90h
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	obrigatória	CAp	30h
Produção de material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira	obrigatória	CAp	30h
Eletiva Restrita Prática Cap	eletiva	CAp	30h

ANEXO H – Estágios por Tipo, Unidade / Departamento e carga horária da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Disciplina	Tipo	Unidade / departamento	Carga horária
Estágio Supervisionado LIPO	eletiva	ILE-LIPO	30h
Estágio Supervisionado LNEO	eletiva	ILE-LNEO	60h
Estágio Supervisionado CULT	eletiva	ILE-CULT	30h
Estágio: Planejando Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda	obrigatória	ILE-LING	30h
Estágio Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	obrigatória	CAp	30h
Estágio Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	obrigatória		60h
Estágio de Educação Básica de Espanhol I	obrigatória		60h
Estágio de Educação Básica de Espanhol II	obrigatória		60h
Estágio Supervisionado	obrigatória	EDU	60h

ANEXO I – Disciplinas eletivas restritas práticas da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Disciplina	Unidade / departamento	Carga horária
Prática de Ensino em Língua Espanhola III: metodologias de ensino	ILE-LNEO	30h
Prática de Ensino em Língua Espanhola IV: ensino não regular		
Prática de Ensino em Língua Espanhola V: Educação de Jovens e Adultos		
Prática de Ensino em Língua Espanhola VI: fins específicos		
Aplicações da Linguística ao ensino de línguas	ILE-LING	30h
Estágio: Planejamento e elaboração de materiais		
Gêneros textuais: produção e ensino		
Leitura e Produção de textos na escola		
O discurso pedagógico		
Análise de material didático para ensino de Espanhol	CAp	30h
Ensino de Espanhol como língua estrangeira: planejamento para Ensino Fundamental e Médio		
Literatura infantil e juvenil brasileira		
Metodologia do ensino de leitura e literatura		
Metodologia Trabalho com Texto Literário no Ensino Médio		
Prática de Análise Morfossintática para o Ensino de Língua Portuguesa		
Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Espanhol		
Prática Pedagógica em Aprendizagem: Realizar o Construtivismo no Cotidiano da Escola	EDU	30h
Práticas Pedagógicas Minimizadoras da Indisciplina e da Violência Escolar		30h
Prática Pedagógica em Educação Inclusiva		60h
Práticas Pedagógicas com Dinâmicas de Grupo		30h
Práticas Pedagógicas em Avaliação da Aprendizagem		30h
Práticas Pedagógicas em Projeto Político Pedagógico		30h

ANEXO J – Disciplinas eletivas de estágio da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UERJ

Disciplina	Unidade / departamento	Carga horária
Estágio Supervisionado de Leitura de Textos Acadêmicos	ILE-LIPO	30h
Estágio Supervisionado no Ensino de Português e Redação para Jovens e Adultos		
Oficina de Consultoria Linguístico-Gramatical		
Oficina de preparação de Material Didático de Língua Portuguesa		
Oficina de Preparação de Originais		
Oficina de Revisão Textual		
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I - Ensino Fundamental e Médio	ILE-LNEO	30h
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II - Fins Específicos		
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III - Educação de Jovens e Adultos		
Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV - Ensino Não Regular		
Materiais para Ensino de Literatura	ILE-CULT	30h
Técnicas de Pesquisa de Fontes Bibliográficas e Virtuais		

ANEXO K – Composição da carga horária de PCC da Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF

Disciplina	Unidade / departamento	Carga horária	
		teórica	prática
Língua Portuguesa I a VIII	Instituto de Letras - GLC	50h	10h
Linguística I a III	Instituto de Letras - GCL	50h	10h
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol	Instituto de Letras - GLE	50h	10h
Latim Básico I e II	Instituto de Letras - GLC	50h	10h
Língua Espanhola I a IX	Instituto de Letras - GLE	50h	10h
Teoria da Literatura I e II	Instituto de Letras - GCL	50h	10h
Crítica Textual / Ecdótica	Instituto de Letras - GCL	30h	30h
Matrizes Clássicas	Instituto de Letras - GLC	50h	10h
Matrizes Culturais Hispanoamericanas	Instituto de Letras - GLE	50h	10h
Matrizes Culturais Espanholas	Instituto de Letras - GLE	50h	10h
Literatura Brasileira I a III	Instituto de Letras - GLC	50h	10h
Literatura Portuguesa I e II	Instituto de Letras - GLC	50h	10h
Literatura Hispanoamericana I a III	Instituto de Letras - GLE	50h	10h
Literatura Espanhola I a III	Instituto de Letras - GLE	50h	10h

ANEXO L – Composição da carga horária de estágio – Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFF

Disciplina	Unidade / departamento	Carga horária
Pesquisa e Prática de Ensino I	Faculdade de Educação - SSE	100h
Pesquisa e Prática de Ensino II	Faculdade de Educação - SSE	100h
Pesquisa e Prática de Ensino III	Faculdade de Educação - SSE	100h
Pesquisa e Prática de Ensino IV	Faculdade de Educação - SSE	100h

ANEXO M – Composição da carga horária de PCC – Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRJ

Disciplina	Unidade	Código	Carga horária
Produção e Leitura de Textos em Língua Portuguesa	Faculdade de Letras	LEWX02	60h
Linguistica IV	Faculdade de Letras	LEWX04	60h
Espanhol VI	Faculdade de Letras	LEWX26	60h
Monografia	Faculdade de Letras	LEWK01	60h
Ensino Português: Língua Materna	Faculdade de Letras	LEWX06	60h
Produção de Texto em Espanhol	Faculdade de Letras	LEWX32	60h
Profissão Docente	Faculdade de Educação	EDW001	60h
TOTAL			**420h**

ANEXO N – Ementas de PCC e Estágio Supervisionado da UERJ

Ementas de PCC

E1
Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio (LNEO)
O papel da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. A língua estrangeira no ensino básico. Os documentos propositivos para o ensino de LE de caráter nacional e local. Os estudos sociointeracionistas e dialógicos sobre a linguagem e de interculturalidade no ensino de LE. Preparação de material específico adequado a diferentes níveis de ensino.

E2
Prática de Ensino em Língua Espanhola II: o ensino do texto literário (LNEO)
A linguagem literária e a não literária. O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira. A competência leitora e a competência literária. O discurso literário e o contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confecção e análise de exercícios.

E3
Produção de material didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira (CAp)
Especificidades do ensino de ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental e médio. Análise de diferentes materiais didáticos. Confecção de exercícios diferenciados para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Produção de material didático diversificado, visando o ensino de espanhol como língua estrangeira para o ensino fundamental e médio.

E4
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (LING)
O processo de aquisição de LE: fases, questões críticas e padrões de uso. Hierarquia do erro. Interlíngua. Aspectos sociais, afetivos, cognitivos e discursivos da aquisição de L2. A prática de ensino informada pelas teorias de aquisição de LE. Competência Comunicativa.

E5
Prática de Ensino em Língua Espanhola III: Metodologias de Ensino (LNEO)
Diferentes concepções teóricas sobre o ensino de línguas e sua aprendizagem. Histórico dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Análise de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a partir de seus princípios teóricos. Objetivos de ensino, técnicas, materiais didáticos e estratégias utilizados por diversos métodos e abordagens.

E6
Prática de Ensino em Língua Espanhola IV: Ensino Não Regular (LNEO)
A função da aprendizagem de línguas estrangeiras como disciplina extracurricular não obrigatória. Diferentes modalidades e experiências desse ensino. Estudos de interculturalidade e aprendizagem de língua estrangeira. Preparação de material específico adequado ao público-alvo.

E7

Prática de Ensino em Língua Espanhola V: Educação de Jovens e Adultos (LNEO)
A função da aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar do EJA. A língua estrangeira e Ensino de Jovens e Adultos. Os documentos propositivos para o ensino de LE de caráter nacional e local. Características e objetivos desse ensino. Estudos de interculturalidade e de LE. Preparação de material específico adequado ao público alvo.

E8

Prática de Ensino em Língua Espanhola VI: Fins Específicos (LNEO)
A língua estrangeira no ensino para fins específicos. A leitura como processo dinâmico de ensino-aprendizagem. Tipologias de texto e diferentes práticas de leitura. Estratégias de trabalho com o texto. Preparação de material específico adequado a diferentes níveis de ensino.

E9

Análise de material didático para o ensino de espanhol língua estrangeira moderna: do livro didático às novas tecnologias (CAp)
Língua, cultura e ideologia. Interculturalidade e o ensino de espanhol. Papel das línguas estrangeiras modernas no ensino fundamental e médio das escolas públicas. Leitura crítica de material didático. Produção de material diversificado.

E10

Ensino de espanhol como língua estrangeira: planejamento para o ensino fundamental e médio (CAp)
A importância do planejamento no ensino de espanhol como língua estrangeira – ensino fundamental e médio. Acertos e erros de um planejamento. Planejamento a curso, médio e longo prazo. Aplicabilidade do planejamento segundo os objetivos de ensino. Produção de planejamento.

E11

Produção de material didático de compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira (CAp)
Reflexão sobre as especificidades do ensino de compreensão leitora. Análise de diferentes tipos de material didático para compreensão leitora. Produção de material didático para compreensão leitora.

Ementas de Estágio Supervisionado

E12

Estágio de Educação Básica de Espanhol I **Estágio de Educação Básica de Espanhol II (CAp)**
Análise da organização administrativo-escolar. Observação em sala de aula. Co-participação. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Correção de atividades redigidas por alunos da educação básica. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua espanhola. Assistência a COC.

E13

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio (LNEO)
Observação, co-participação e participação em atividades de ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas de ensino básico. Elaboração de planejamento e de instrumentos avaliativos adequados ao perfil desse público-alvo, considerando os documentos propositivos para o ensino de LE de caráter nacional e local. Preparação de material específico adequado aos diferentes níveis de ensino.

E14

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II: Fins Específicos (LNEO)
Observação, co-participação e participação nas atividades de ensino para fins específicos. Elaboração de planejamento e de instrumentos avaliativos adequados ao perfil desse público-alvo.

E15

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III: Educação de Jovens e Adultos (LNEO)
Elaboração de planejamento, de atividades didáticas e de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno do EJA. Observação, co-participação e participação nas atividades de ensino adequadas ao perfil do público-alvo.

E16

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV: Ensino Não Regular (LNEO)
Elaboração de planejamentos, de atividades didáticas e de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno do ensino não regular. Observação, co-participação e participação em atividades de ensino adequadas ao perfil do público alvo.

ANEXO O – Ementas de PCC e Estágio Supervisionado da UFF

Ementas de PCC[62]

E17
Língua Espanhola I
Leitura de textos espanhóis contemporâneos, privilegiando a diversidade de gênero e de linguagem, no propósito de definir suas especificidades como enunciadores culturais. Aplicação ao ensino e à pesquisa.

E18
Matrizes Culturais Espanholas
Os paradigmas culturais ibéricos: permanência e renovação. Aplicação ao ensino e à pesquisa.

E19
Matrizes Culturais Hispano-americanas
Aspectos do processo cultural hispano-americano: as raízes hispânicas, o substrato indígena, a contribuição africana, a mestiçagem. Unidade e diversidade. Aplicação ao ensino e à pesquisa.

E20
Literatura Hispano-Americana I
Experimentalismo e tradição na literatura hispano-americana. Aplicação ao ensino e à pesquisa.

E21
Literatura Espanhola I
O processo literário espanhol e a construção de paradigmas e formas literárias. Aplicação ao ensino e à pesquisa.

E22
Língua Espanhola VII
Práticas avançadas e ensino de Espanhol Língua Estrangeira com foco na escrita. Relações entre teoria linguística e as práticas de escritura.

[62] Recorda-se que a UFF não criou disciplinas exclusivamente para compor a carga horária de PCC, mas determinou que parte da carga horária das disciplinas de conteúdo acadêmico-científico-cultural do Instituto de Letras passa a ser destinada à PCC.

E23

Língua Espanhola VIII
Práticas avançadas e ensino de Espanhol Língua Estrangeira com foco na oralidade. Relações entre teoria linguística e as práticas de escritura.

E24

Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol
Definição de Linguística Aplicada e pesquisas na área. Articulação entre teorias linguísticas, teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas. A sala de aula de língua estrangeira: visões contemporâneas.

Ementas dos estágios supervisionados

E25

Pesquisa e Pratica de Ensino III – Espanhol
Investigação, reflexão, análise, elaboração e execução compartilhada de atividades e projetos pedagógicos. Atividades docentes, pluralidade e abrangência. O currículo vivido: o professor, os alunos, a sala de aula, a escola e o local; o livro didático; a interdisciplinaridade.

E26

Pesquisa e Pratica de Ensino IV – Espanhol
Atividades de pesquisa, planejamento e execução compartilhada de atividades pedagógicas e docentes. Relatório final de caráter monográfico específico da licenciatura.

ANEXO P – Ementas de PCC e Estágio Supervisionado da UFRJ

Ementas de PCC

E27
Espanhol VI
Sintaxe do Espanhol. Produção de textos e análise linguística do discurso escrito com vistas à tradução e revisão de textos. Coesão e coerência em língua espanhola.

E28
Produção de Texto em Espanhol
Produção de diferentes gêneros textuais. O planejamento do texto: definição e organização do conteúdo. Técnicas de expressão oral e escrita, nas diversas modalidades da língua, tendo em vista o domínio das variedades cultas e mais formais do espanhol. Oficina redação em espanhol.

E29
Linguística IV
Linguística aplicada ao ensino de línguas. Variações linguísticas. Conceito de língua padrão. O ensino do português como língua materna. O ensino de línguas estrangeiras.

E30
Monografia
Apresentação e discussão do conceito de pesquisa em geral e de diferentes tipos de questões de pesquisa em ensino de Letras. Estudo bibliográfico e participação em coleta de dados de pesquisa em andamento. Elaboração de um projeto de pesquisa incluindo todas as etapas metodológicas desde a formulação de hipóteses ou perguntas de pesquisa, passando pelo aprofundamento bibliográfico, coleta e análise de dados, até a redação final do trabalho.

Ementas de estágio supervisionado

E31
Prática de Ensino de Português-Espanhol e Estágio Supervisionado
Reconhecimento de instituições, projetos e experiências de desenvolvimento curricular em diferentes espaços educativos. Observação e análise de experiências docentes, em escolas de Educação Básica, com respaldo teórico e crítico. Capacitação do licenciando como profissional do magistério. Desenvolvimento de práticas pedagógicas, reflexivas, criativas e críticas, teoricamente fundamentadas.