



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


André Lima Cordeiro

**A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras:
um estudo discursivo das relações entre teoria e prática**

Rio de Janeiro
2015

André Lima Cordeiro

**A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras:
um estudo discursivo das relações entre teoria e prática**



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: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C794 Cordeiro, André Lima.
A prática como componente curricular em licenciaturas de
letras: um estudo discursivo das relações entre teoria e prática /
André Lima Cordeiro. – 2015.
120 f.: il.

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

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

CDU 82.085:378

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

Assinatura

Data

André Lima Cordeiro

**A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras:
um estudo discursivo das relações entre teoria e prática**

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.

Aprovado em 20 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)
Instituto de Letras- UERJ

Prof^a. Dra. Angela Correa Ferreira Baalbaki
Instituto de Letras- UERJ

Prof^a. Dra. María Teresa Celada
Universidade de São Paulo

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Aos professores que praticam a árdua tarefa de teorizar sobre o que é ser professor.

Aos professores que teorizam enquanto praticam a difícil tarefa de ensinar.

À prudência.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, por contribuírem tanto para eu ser quem sou hoje.

À minha avó, por ensinar-me que nenhum problema resiste à um belo sorriso.

À minha querida orientadora Vera, por ser, como seu nome já indica, verdadeira. Um carinho imenso do qual só as mães são capazes, uma inteligência tremenda de pesquisadora que não se encontra a qualquer hora, cumplicidade digna dos melhores amigos e professora, claro, daquelas que na prática, teorizam como ninguém.

Ao Décio pelo exemplo de competência, compromisso e descontração. Um equilíbrio que, um dia, pretendo alcançar. E, também, ao Bruno, professor, por tantas palavras que ecoaram de maneira definitiva nesse trabalho.

Às professoras Maria Teresa Celada e Angela Baalbaki pela generosidade dispensada a mim na qualificação e pela presença na banca de defesa.

Ao Renato, pelos muitos empurrões. Sem eles, eu seguiria atrás de um computador, fantasiado de *marketeiro*, à deriva.

À Cris, minha cúmplice de mestrado. Seu sorriso largo, com certeza, amplificou as partes boas e suavizou as mais chatas.

À Lindka, Suelyn, Camila, Marcella e Larissa, por uma graduação relevante. Caso não tivesse encontrado vocês, provavelmente, não duraria um período na Letras.

Ao grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura do qual participei brevemente. O tempo foi curto, mas o aprendizado, intenso. Agradeço em especial à professora Alice Casimiro Lopes pelos ensinamentos que mudam nossa maneira de enxergar o mundo e à Camila Gigante, pela amizade.

[o que o barro quer]

o barro
toma a forma
que você quiser

você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer

(Paulo Leminski)

RESUMO

CORDEIRO, André Lima. *A Prática como Componente Curricular em licenciaturas de Letras: um estudo discursivo das relações entre teoria e prática*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O objetivo deste trabalho foi investigar, a partir da reforma das licenciaturas nas universidades ocorrida em 2001, a constituição do eixo disciplinar Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos de licenciatura de cursos de Letras, Português / Espanhol da região sudeste brasileira, focando-nos na relação entre teoria e prática. Para tal discussão, utilizamo-nos das reflexões de Deleuze (1968) a fim de problematizar as possibilidades de repetição total ou de diferenciação total; Vázquez (1977), ao trazer sua discussão de *práxis* que trata da indissociabilidade da teoria e da prática e Schwartz (2010), para incorporar a discussão sobre o âmbito do trabalho, em particular no que concerne a impossibilidade de antecipação completa da atividade a ser realizada por um profissional. Operamos, também, com os preceitos da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1998, 2003) quando tratamos os enunciados como socio-historicamente situados em nossas análises. Para atingirmos nosso fim, realizamos uma contextualização documental que contou com a análise do Parecer CNE/CP 28/2001, no qual estão as determinações sobre carga horária e definição dos eixos de disciplinas da licenciatura, sendo eles: Acadêmico Científico, Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado. Voltamo-nos, também, para os Projetos Políticos Pedagógicos das universidades analisadas, a fim de investigar qual o entendimento de prática construído nesses documentos. Por fim, recorreremos às ementas das disciplinas obrigatórias de PCC oferecidas pelas universidades que compuseram o *cópus*, buscando identificar as marcas que aproximam a temática da disciplina com o trabalho que considere a prática docente, já que o eixo em questão pressupõe essa discussão. Como critérios de seleção de *cópus*, consideramos: contemplar uma universidade de cada estado da Região Sudeste; duas universidades que possuem disciplinas que contenham exclusivamente horas de PCC e outras duas que contenham, em uma mesma disciplina, horas dos eixos de PCC e Acadêmico Científico. Com isso, as universidades analisadas são: UERJ, UFSCar, UFES e UFTM.

Palavras-chave: Licenciatura. Prática como Componente Curricular. Ementa.

ABSTRACT

CORDEIRO, André Lima. *Practice as an curricular component in language education: a discursive study of the relations between practice and theory*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The purpose of this paper was to research, from the graduation reform on university occurred in 2001, the constitution of the disciplinary axis called Practice as a curricular component (PCC) in the graduation curriculum of the language education - Portuguese / Spanish - courses in the southeast region of Brazil focusing on the relation between theory and practice. We based our discussion on the thoughts of Deleuze (1968) to question the possibilities of total repetition or total differentiation; Vázquez (1977), bringing his discussion about *práxis* that talks about the impossibility to dissociate theory and practice and Schwartz (2010, to incorporate the discussion of the field of labor, in particular what concerns the impossibility of complete anticipation of the activity to be accomplished by a professional. We operate, also, with the concepts of the Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 1998, 2003) as we consider the enunciates as socio-historic situated during our analysis. To accomplish our goal, we did a documental contextualization that included the analysis of the legal document 28/2001, in which are the determinations about the amount of hours and the definition of the graduation discipline axis, being: Academic Scientific, Practice as an Curricular Component and Supervised Training. We looked, also, to the Politic Pedagogic Projects of the analyzed universities, in order to research the understanding of practice built in these documents. Finally, we turned to the syllabus of the obligatory disciplines of PCC offered by the chosen universities, trying to identify the marks that bring together the discipline theme and labor that considers the teacher's work, since the axis of PCC is about this discussion. As criteria to choose the university, we used: one university of each state from the southeast region; two universities with disciplines that have, exclusively, hours from the PCC and two others with disciplines of PCC and AC. Therefore, the universities are: UERJ, UFSCar, UFES e UFTM.

Keywords: Teacher graduation. Practice as an Curricular Component. Syllabus.

LISTA DE SIGLAS

AC	Acadêmico Científico
CAP	Colégio de Aplicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ES	Estágio Supervisionado
LE	Língua Espanhola
LNEO	Línguas Neolatinas
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJR	Universidade Federal de São João del Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Percurso das leis sobre a distribuição de horas e criação das licenciaturas no Brasil	18
Tabela 2 –	Quantitativo da distribuição de horas reguladas pela legislação ..	23
Tabela 3 –	Distribuição de horas pelos institutos das instituições que possuem dupla habilitação em Português / Espanhol da Região Sudeste do Brasil	45
Tabela 4 –	Distribuição de horas pelos institutos das quatro universidades analisadas	49
Tabela 5 –	Níveis de epistemicidades de Schwartz	80
Tabela 6 –	Horas/Créditos da Licenciatura em Letras Português/Espanhol na UFSCar	98
Tabela 7 –	Denominação de eixos apresentado pelo PPP da UFSCar	98
Tabela 8 –	Divisão de disciplinas de acordo com os eixos apresentados pela UFSCar	99

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	NA TEORIA, TUDO É PRÁTICA	17
1.1	As interseções necessárias entre teoria e prática	23
1.2	As interseções entre práxis e o trabalho	29
1.3	A interseções entre discurso e todo o resto	32
2	(DES)CAMINHOS DAS LICENCIATURAS: ESTAMOS PERDIDOS? ..	35
2.1	As (des)organizações das licenciaturas dos cursos de Letras	38
2.2	Os (des)entendimentos dos cursos de Letras Português / Espanhol.	44
3	PRATICANDO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DAS LICENCIATURAS	52
3.1	O Parecer CNE/CP 28/2001: deslizamentos de sentidos	55
3.2	Projetos Políticos Pedagógicos: sentidos de prática	59
3.2.1	<u>O PPP da UERJ</u>	61
3.2.2	<u>O PPP da UFES</u>	63
3.2.3	<u>O PPP da UFSCar</u>	65
3.3.4	<u>O PPP da UFTM</u>	68
4	ANÁLISE DE EMENTAS	72
4.1	Ementas: como analisá-las?	75
4.2	As ementas, na prática da análise	82
4.2.1	<u>Grupo 1: ementas compostas apenas pelo eixo da PCC</u>	82
4.2.2	<u>Grupo 2: ementas compostas pelos eixos de PCC e AC</u>	97
4.3	A inserção da PCC na licenciatura: dois caminhos e um destino ...	109
	CONCLUSÃO	113
	REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

A melhor maneira de preparar um indivíduo para uma atividade laboral é assunto que envolve e desperta discussões que fazem emergir memórias discursivas das mais variadas. A própria possibilidade de se formar alguém inteiramente para exercer uma tarefa é questionada por alguns. No que se refere à formação docente, a licenciatura é o espaço em que se discute o como serão preparados os futuros professores para que exerçam a atividade docente da melhor maneira possível.

Todos que exercemos a função de professor em escolas do ensino básico somos fruto desse processo de formação, porém, nem sempre, refletimos sobre o caminho que percorremos. Graduei-me em Letras, com habilitação em Português/Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, já sob o currículo transformado pelas reformas de 2001, que serão mencionadas mais adiante, com uma grade que contava com 74 disciplinas e 3.800 horas de aula. No meu curto tempo como professor, atuei em quatro situações de ensino de língua espanhola distintas, sendo elas: curso livre, ensino fundamental I, ensino médio e ensino para comunidade surda. Dessas quatro situações de ensino, a UERJ, em sua grade, conta com disciplinas obrigatórias que contemplam apenas uma delas, o ensino médio. Há disciplinas eletivas que tratam de outras situações de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Língua Estrangeira para Fins Específicos, dentre outras. Porém, como são eletivas, o aluno pode passar pela graduação sem ter visto essas situações e, mais a frente, deparar-se com elas ao entrar nas salas de aula. Ressalto, também, uma disciplina obrigatória chamada Estágio: Planejamento de Material no Ensino de L2 para a Comunidade Surda. Ainda que tenha contribuído bastante para minha prática profissional com esse público, atuo como professor de espanhol (não considerada L2), situação, em alguma medida, diferente da tratada na universidade.

A partir desse histórico profissional e de formação questionamo-nos se a universidade pode ou deve contemplar as múltiplas possibilidades de atuações possíveis na vida de um professor em exercício. Uma de nossas inquietações e, por conseguinte, motivações para realizar este trabalho, se baseia na angústia pessoal e compartilhada com colegas de faculdade e de profissão sobre a aparente distância

entre o que se discute na universidade e o que se pratica nas salas de aula. Essa angústia, frequentemente, está acompanhada das ideias de que falta prática na faculdade, que a dita “academia” está cada vez mais encerrada em si e não olha para o que acontece nas escolas.

Ao refletir sobre o movimento feito pelas reformas das licenciaturas ao longo dos anos, percebemos que ele é, dentre outras coisas, uma resposta a esse tipo de discurso que circula fortemente no âmbito da formação docente. Se pensarmos que, na década de 30, quando criados os cursos de Letras, a formação de professores era realizada fora da então chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde a preocupação era em formar intelectuais, (FIORIN, 2006) e compararmos com a atualidade em que há disciplinas de Estágio Supervisionado, por exemplo, nas quais os alunos são exigidos a observar e ministrar aulas em situações “reais” de ensino e há, também, projetos de extensão como o PIBID, em que alunos atuam em parceria com professores da rede pública, podemos perceber mais claramente esse movimento.

Em 2001, foi realizada a mais recente reforma das licenciaturas nas universidades brasileiras, que criou novas bases para a constituição dos cursos de formação de professores. Voltamos, no entanto, para o ano de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei no. 9.394/96. Uma das mudanças apontadas pela LDB foi a necessidade de Diretrizes Curriculares para o curso de graduação. Dessa maneira, as universidades ganharam mais liberdade para montar suas grades curriculares e não estavam mais atreladas a um currículo mínimo. Assim, a graduação ganhava em flexibilidade e poderia adequar-se melhor a múltiplas demandas vindas de alunos. Na nova configuração, a formação contava com um mínimo de horas para cada um dos eixos de formação estipulado. Respeitados esses eixos e suas quantidades de horas, cada universidade fixava seu currículo de acordo com suas demandas locais.

Na reforma de 2001, o eixo de Prática como Componente Curricular (PCC) foi criado e os eixos Acadêmico Científico (AC) e Estágio Supervisionado (ES) foram mantidos. Enquanto o lugar do eixo AC estava mais sedimentado como aquele que contemplava disciplinas de caráter teórico, o eixo de ES se constituía como aquele que forma o aluno a partir da atividade docente, com o aluno na situação de trabalho. Já o novo eixo da PCC pressuporia a interação entre a teoria e prática,

logo, estaria no meio do caminho entre os dois eixos anteriores. Cada universidade, pública ou particular que oferecesse licenciatura, portanto, precisou adequar seu currículo para incluir 400 horas do novo eixo de PCC e manter ou redistribuir 400 horas do eixo ES e 1.800 horas do eixo AC, além de 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), totalizando, portanto, um mínimo de 2.800 horas para constituir uma licenciatura. As horas do eixo de PCC puderam ser incluídas isoladamente, em novas disciplinas, ou puderam ser inseridas em disciplinas já existentes, compartilhando com algum dos outros dois eixos da formação.

Cada comunidade discursiva presente nas universidades que possuem licenciatura construiu seu entendimento do que era a Prática como Componente Curricular e trilhou seu caminho para incluir esse novo eixo de formação nos seus currículos. Como base para essa reforma, as universidades contaram com documentos (pareceres e resoluções) gerados pelo Governo Federal, justificando-a e definindo conceitos para auxiliar os grupos responsáveis pela tarefa de repensar as licenciaturas. Desses documentos, foram gerados Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e, por sua vez, ementas que contemplavam o eixo de PCC.

Nosso objetivo, portanto, é verificar como estão sendo construídos sentidos sobre Prática como Componente Curricular em enunciados presentes em documentos das licenciaturas. Como este é um dado novo na constituição dos currículos e que se apresenta em um entre lugar da teoria e da prática, acreditamos em deslizamentos de sentidos na sua materialização ao longo dos documentos produzidos pelos cursos de licenciatura. Voltamo-nos, mais detidamente, para as ementas produzidas pelas universidades que contenham horas de PCC.

Optamos por trabalhar com cursos de licenciatura (o bacharelado não conta com o eixo da PCC) em Letras, já que essa é nossa formação e também este é o instituto sob o qual realizo este estudo. Sendo assim, nosso conhecimento e interesse voltam-se para estudar a formação de profissionais desta área. Aprofundando o recorte, decidimos restringir a pesquisa para as universidades que possuem licenciaturas em Letras Português / Espanhol. Novamente baseado em nosso histórico de formação e na possibilidade de análise através da articulação entre duas habilitações (Português e Espanhol) que, assim, contemplam mais departamentos dentro de uma mesma universidade e, com isso, diferentes

entendimentos de Prática como Componente Curricular. Por conta da concentração de universidades e representatividade nacional, escolhemos a Região Sudeste como mais um recorte dessa pesquisa.

Operamos com os preceitos da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1989), em que entendemos a língua a partir de manifestações concretas da interação humana e, portanto, situadas sócio-historicamente. Baseado nessa proposta, buscamos recuperar discursos que interferiram na construção de alguns documentos que participaram e constituíram a reforma curricular de 2001 e seus respectivos desdobramentos, como PPPs e ementas.

No primeiro capítulo, trouxemos Deleuze (1968) para a discussão e sua ideia da impossibilidade da repetição total assim como a da diferenciação total. Dessa forma, a teoria, com sua pretensão universalizante seria uma ficção, visto que a repetição das mesmas condições indeterminadamente é impossível, assim como a prática também possui sua parcela de estabilidade já que nem tudo é novidade total. Buscamos também o conceito de *práxis* de Vázquez (1977), no qual entende-se que a teoria deve ser um ato transformador, por isso, não existe sem a prática. E também operamos com os conceitos de Schwartz (2002) de norma e renormalização, assim como os de aderência e desaderência, que serão retomados mais adiante, a fim de estabelecer que existe uma distância entre aquilo que podemos antecipar de uma atividade e o que é efetivado no momento do exercício laboral.

No segundo capítulo, voltamo-nos para os possíveis caminhos que os alunos de graduação podem seguir nas licenciaturas de Português/Espanhol na Região Sudeste do Brasil. Fatores como habilitação única e dupla, carga horária, interação com disciplinas de outras áreas são considerados para compor um mapa de como são variadas as possibilidades de percurso nas licenciaturas em letras, ainda que sigam uma mesma legislação. Ao fim desse panorama, dividimos as universidades em dois grupos. No primeiro, colocamos aquelas que possuem disciplinas com horas exclusivamente do eixo de PCC. Já no segundo grupo, estão as universidades que, em uma mesma disciplina, incluem horas de eixos diferentes. Por exemplo, em uma universidade do segundo grupo, uma mesma disciplina pode contar com horas do eixo AC e PCC.

A fim de contemplar os quatro estados da região sudeste e poder analisar ementas das universidades do grupo 1 e grupo 2, selecionamos as seguintes instituições para trabalhar: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (ambas do grupo 1), Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (ambas do grupo 2). Dessa forma, contamos com ementas que possuem apenas as horas de PCC, portanto pressupõem uma interação mais equânime entre teoria e prática, e ementas que possuem horas de PCC e AC em que subjaz um lugar especial à teoria. Assim podemos verificar algumas configurações de ementas a partir dessa relação teoria e prática e levantar alguns dos entendimentos que estão sendo apreendidos dessas dimensões da formação docente.

Optamos pelas ementas que são obrigatórias nas grades curriculares das universidades e, na medida do possível, buscamos contemplar os departamentos de linguística, língua portuguesa, língua espanhola e o colégio de aplicação. Assim acreditamos que teremos um panorama mais amplo do que está sendo a PCC nessas universidades e associá-las a contextos departamentais diversos, o que poderá compor entendimentos diferentes.

Já no terceiro capítulo, nossa análise se voltou para alguns documentos que serviram de base para a reforma curricular das licenciaturas, como o Parecer CNE/CP 28/2001. Nesse parecer, buscou-se definir em que consistem os eixos Acadêmico-Científico, Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado. Em seguida, adentrando no âmbito das universidades, buscamos analisar, mais uma vez, as ressignificações construídas a partir do que se entende por prática, teoria e prática como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades que compõem nosso material de estudo.

No quarto e último capítulo, analisamos algumas das ementas constituídas por horas pertencentes ao eixo de PCC, seja isoladamente ou integrada com horas do eixo AC. Consideramos as ementas como enunciados importantes na construção dos sentidos sobre PCC, já que nelas estão presentes os assuntos a serem tratados nas disciplinas de cada grade curricular.

Para tal, partimos de uma leitura sobre teoria e prática à luz dos conceitos de aderência e desaderência propostos por Schwartz (2002). Consideramos os saberes em aderência aqueles que, nas ementas, possuem marcas explícitas da atividade do

professor em sala de aula. Por outro lado, acordamos que os saberes em desaderência são os que tratam de conceitos mais desinvestidos da atuação docente.

Por defender a indissociabilidade das dimensões teórica e prática, essa dissertação não se constitui de capítulo teórico seguido de análise, separadamente. Procuramos integrar e articular ambas as dimensões, em um exercício de praticar as próprias crenças defendidas nesse trabalho.

1 NA TEORIA, TUDO É PRÁTICA

"Não dá para formar um professor só lendo Piaget."

Aloizio Mercadante - Ministro da Educação (04/08/2013)

Não é de hoje que a educação surge como um dos elementos centrais e críticos para o que chamam de desenvolvimento sustentável do nosso país. Ainda que se possa alegar que pouco tenha sido feito, muito se tem discutido sobre esse tema nas esferas política e acadêmica. E um dos temas que ganha destaque, portanto, nessas discussões é a formação do professor que entrará nas escolas para dar conta de educar os alunos que ali estão. São inúmeros os enunciados que circulam sobre essa questão e que estão atravessados pelos mais diversos discursos, como o do ex-ministro da educação, Aloizio Mercadante que, em um encontro com mil secretários municipais da área de ensino, afirmou que os professores recebiam muita carga de disciplinas teóricas. Entendemos que Piaget está como um aglutinador de teóricos que são estudados nas licenciaturas e, portanto, a crítica se expande para o excesso de teoria e não apenas o estudo desse autor em específico.

Acompanhando ainda a reportagem publicada na Folha de São Paulo, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo na ocasião, Herman Voorwald, disse que "os professores chegam às escolas com bom conhecimento da sua disciplina, mas não sabem como ensinar" e, portanto, "as licenciaturas deveriam ter menos conteúdos específicos das matérias e mais técnicas sobre como dar aulas"¹. No encontro, apontava-se a formação universitária de professores como um dos "entraves para a melhoria da qualidade do ensino no país" (Folha de São Paulo, 2013). Ressaltamos a flutuação do significado qualidade no contexto educacional. Seu sentido acaba por concentrar demandas por vezes antagônicas, dependendo do enunciado em que se encontre (GIGANTE, 2013). Por conseguinte, a própria afirmação de que a formação universitária é a causadora da falta de qualidade também reúne motivos distintos e nem sempre concordantes.

¹ As declarações do ex-Ministro da Educação e do Secretário Estadual de Educação de São Paulo foram divulgadas em reportagem na Folha de São Paulo que fez parte de um caderno especial do jornal chamado "Quem educa os educadores?" em 04/08/2013. A referida reportagem pode ser encontrada em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml> e encontra-se no anexo I, na íntegra.

As falas de ambos os servidores públicos fundamentam-se no pressuposto de que haveria uma dicotomia entre as ideias de teoria e prática na formação de professores. Ao propor a diminuição de disciplinas teóricas e aumento das práticas (através de técnicas de ensino) entende-se que essas duas dimensões devem apresentar-se em situações diferentes dentro do currículo universitário e, com isso, o conteúdo a ser ensinado independeria do como aquele próprio conteúdo será ensinado. Esses sentidos são ressonância de discussões antigas, que remontam à própria criação da Licenciatura, na qual aprender como ensinar era totalmente dissociado das formações encontradas nos institutos de base (como Letras, Física, Matemática etc.). No momento atual podemos encontrar esforços de articulação entre teoria e prática nos fluxogramas, programas de disciplinas e, principalmente, na legislação como o conjunto de documentos que compõem a reforma das licenciaturas ocorrida em 2001. Uma das bases dessa reforma é a aproximação entre teoria e prática com o fim do modelo 3 + 1 em que a graduação dividia-se em três anos de conhecimentos específicos e mais um nas Faculdades de Educação. Um dos resultados desse movimento é a criação do eixo de Prática como Componente Curricular² no currículo da licenciatura.

Dessa maneira, sempre à luz das possíveis articulações entre teoria e prática, apresentamos um breve quadro com marcos do percurso da constituição da formação de professores e de como essa foi se constituindo desde a criação das licenciaturas em 1931, culminando no Parecer CNE/CP 28/2001 que será descrito com mais detalhe no capítulo 3. Colocamos em questão as mudanças ocorridas no estabelecimento da carga horária das licenciaturas e as conceituações que são feitas sobre teoria e prática, no intuito de dissociá-las. As discussões sobre a relação entre teoria e prática que circulam tendem a girar em torno da proporção que cada uma delas deve ter no currículo de uma licenciatura. Pretendemos, dando um passo atrás, discutir se a dissociação entre teoria e prática é possível e aplicável em um currículo de licenciatura. Segue o quadro:

Tabela 1 - Percurso das leis sobre a distribuição de horas e criação das licenciaturas no Brasil.

Documento	Ano	Breve descrição
Decreto	11/04/1931	Cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre

² A discussão com possíveis entendimento sobre esse termo será feita no capítulo 3 desse trabalho.

19.852/31		suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado.
Lei 452	05/07/1937	Organiza a Universidade do Brasil onde estava a Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele a Faculdade Nacional de Filosofia objetivaria preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal
Decreto-lei 1.190	04/04/1939	Regulamenta a Faculdade Nacional de Educação: curso de pedagogia de 3 anos que intitula em Bacharel em Pedagogia + o 1 ano de didática licenciando para o magistério.
Lei 4.024/61	20/12/1961	Estabelece a exigência do diploma para a aprovação em concursos públicos. Atribui-se ao Conselho Federal de Educação a tarefa de regular sobre os cursos universitários.
Parecer CFE 292/62	14/11/1962	Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica (1/8 do total do curso) a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado.
Parecer CFE 52/65	10/02/1965	Fixa critérios para a duração das graduações. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a operar com horas-aula como critério em um ano letivo de 180 dias.
Decreto-lei 53	1966	Fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e cria uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação.
Lei 5.540/68	1968	Fixa, através do Conselho Federal de Educação o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei.
Parecer 895/71	09/12/1971	Examina a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.
Resolução CFE 1/72	1972	Fixa entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino.
Lei 9.394/96	1996	Estipula os 200 dias letivos na educação superior, independente do ano civil; determina que as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares; prevê que as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação.

Lei 9.394/96 Art. 53, I e II:	1996	Da autonomia às universidades para: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei; fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
Lei 9.394/96 Art. 65	1996	Inclui, na formação docente, exceto para a educação superior, prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
Parecer CNE/CP 9/2001	2001	Define que: “o padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior”.
Parecer CNE/CP 28/2001	2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

Fonte: Parecer CNE/CP 28/2001

De acordo com o que podemos observar na tabela 1, a tarefa de formar professores já esteve a cargo de instituições de diferentes áreas e sofre alterações até hoje, no que diz respeito a sua estruturação e normas a serem seguidas. Não pretendemos dar conta de todo o percurso e não temos a pretensão de buscar uma cadeia linear de fatos que sigam qualquer ordem baseado em causas e consequências a fim de explicar a situação atual³.

Com a explanação dessa trajetória, buscamos apenas contextualizar os documentos atuais analisados nesta dissertação e compreender possíveis articulações entre teoria e prática ao longo das estruturas dos cursos de licenciatura no Brasil.

A formação docente, a partir de um decreto de 1931, encontrava-se a cargo de uma instituição mista que reunia as áreas da Educação, Ciências e Letras através de um currículo seriado. No entanto, esse decreto só entrou em vigor em 1939. Porém, antes disso, em 1937, regulamentou-se uma Faculdade Nacional de Educação em que a Faculdade de Filosofia estava responsável por preparar candidatos ao magistério (FIORIN, 2006).

³ Saviani, 2008; Lopes ; Macedo, 2009

Podemos, a partir dessa configuração, supor que os saberes mobilizados para a formação de um profissional docente dialogavam, em grande parte, com os saberes da filosofia, que levam em conta mais as abstrações possíveis em uma dada situação do que a atuação na situação de trabalho. Ademais dessa função, a Faculdade de Filosofia objetivava preparar trabalhadores intelectuais e realizar pesquisas. Dessa forma, pensamos que a formação docente, nesse momento, deveria guardar relações estreitas com pensamentos que não se relacionariam necessariamente com a situação de trabalho do magistério na educação básica em específico.

Pouco tempo depois, em 1939, com a criação de uma seção de Pedagogia dentro da Faculdade Nacional de Educação, criou-se um espaço institucionalizado para que se desenvolvessem estudos sobre o magistério. Nessa seção, formavam-se os bacharéis em Pedagogia (após um curso de três anos) e ministrava-se o curso chamado de Didática (com duração de um ano) para os profissionais de outras áreas que saíam licenciados para dar aulas nas suas respectivas áreas de conhecimento. Essa estruturação de curso ficou conhecida como o esquema 3 + 1, mencionado anteriormente, em que a divisão entre os conhecimentos específicos e os que tratavam da atividade docente eram separados em períodos distintos da trajetória universitária. No caso da Letras, nos primeiros três anos faziam-se as disciplinas no próprio Instituto de Letras para, em seguida, ir para a seção de Pedagogia completar o curso (FIORIN, 2006).

A partir dessa configuração, percebemos que havia um entendimento das articulações entre teoria e prática no sentido de dissociá-las no próprio fluxograma de curso. Acreditamos que essa é uma materialização de entendimentos que deveriam percorrer não apenas a estruturação dos cursos, senão também interpenetrar nas salas de aula e nas produções acadêmicas que predominavam nesse tempo.

Ao final dos anos sessenta e início dos setenta, houve grandes mudanças no que se tinha estabelecido da formação universitária no país. A união entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é dissolvida e cria-se a Faculdade de Educação. Esse é um marco importante para os estudos de formação docente já que, até hoje, entende-se que esse é o lugar legítimo dos estudos que se relacionam com a prática docente.

Instaura-se o sistema de horas-aula como critério de duração dos cursos com mínimo de 180 dias letivos. Dessa forma, possibilita uma maior flexibilização na composição das grades horárias dos cursos que irá provocar consequências quando forem propostas os mecanismos de integração entre a teoria e a prática.

Ainda nesse pacote de mudanças, a partir de uma resolução de 1972, é estabelecido uma variação de 2.200 a 2.500 horas em que se incluíam as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino. Nesse momento, fala-se em diferentes eixos da formação em que mencionam-se disciplinas que contemplariam a dimensão da atividade de trabalho. A Prática de Ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ganhou mais espaço na formação quando foi atribuída a ela um mínimo de trezentas horas obrigatória nos cursos de licenciatura.

No entanto, outro conjunto de reformas foi estipulado no início dos anos dois mil em que se extinguiu a Prática de Ensino e entrou um novo eixo chamado de Prática como Componente Curricular (PCC). Nesse momento, ademais das disciplinas Acadêmico-Científicas (AC) e de Estágio Supervisionado (ES), a PCC buscava atender a uma demanda de articulação entre teoria e prática que, de acordo com a fala de Mercadante, é uma carência da formação docente e uma das causas para ao fracasso da educação no país.

Um dos pareceres que fizeram parte da reforma das licenciaturas dos anos dois mil, o Parecer CNE/CP 9/2001 traz como orientação que

“o padrão de qualidade de dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno dos eixos que redefinem e alteram o professor formativo das legislações passadas. A relação entre teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior” (BRASIL, 2001, p. 4)

Por esse trecho, podemos perceber um esforço na direção de integração entre o que antes era dissociado, ou seja, a teoria e a prática, os saberes específicos da área e as formas com que esses conhecimentos são e devem ser trabalhados em sala de aula pelos licenciados após a conclusão do curso superior.

Dentre os documentos que compõem a reforma das licenciaturas dessa época, além do Parecer CNE/CP 9/2001, há o Parecer CNE/CP 28/2001. Nesse parecer, estipula-se a divisão de horas dos diferentes eixos na licenciatura a partir da sua promulgação. No que diz respeito a essa divisão, o Parecer determina:

Tabela 2: Quantitativo da distribuição de horas reguladas pela legislação

Eixo Disciplinar	Carga Horária Mínima Exigida (horas)
Acadêmico-Científico	1.800
Prática com Componente Curricular	400
Estágio Curricular Supervisionado de Ensino	400
Atividades Acadêmicas Científicas Culturais	200
Total	2.800

Fonte: Parecer CNE/CP 28/2001

Além das horas referentes a cada eixo, o Parecer em questão também procurar estipular o que seria a Prática como Componente Curricular para que as universidades construam seus currículos. Esses sentidos construídos sobre essa questão e mais detalhes sobre a divisão de horas serão melhor explorados no capítulo 3 desta dissertação.

1.1 As interseções necessárias entre teoria e prática

A fim de discutir as possibilidades de interseção entre teoria e prática, partimos das discussões feitas por Adolfo Vázquez (1977) sobre o que se determina como a *práxis* humana e, em seguida, articulamos com as discussões de Gilles Deleuze (1968) sobre as possibilidades de repetição de uma mesma ação e sua relação com possíveis diferenciações. Tratamos também, no decorrer do capítulo, das relações feitas por Yves Schwarz (2010) sobre a atividade de trabalho, principalmente, no que diz respeito a sua realização e do seu exercício prático em relação às prescrições que a antecedem.

Vázquez publicou, em 1977, parte de sua tese de doutoramento em um livro chamado *Filosofia da Práxis*, em que se baseia nas ideias formuladas por Marx sobre a relação do homem com a sociedade e sua possibilidade de transformá-la. Tentaremos trazer sua contribuição no que diz respeito à relação entre teoria e prática.

Primeiramente, partimos de um problema apontado por Vázquez (1977) sobre o uso comum do termo "prática" que, no cotidiano, ganha sentidos unicamente utilitários e pejorativos, como nas expressões "homem prático", "atitude prática" etc. A ideia é desvincular esses sentidos, pois não é o de interesse em nossa discussão.

Para tanto, Vázquez propõe a utilização do termo práxis para que não se confundam mais essas duas ideias. Portanto, cabe-nos definir o entendimento de práxis com o qual seguiremos trabalhando.

Para esse autor, a práxis está relacionada com a transformação de uma realidade e, por isso, depende de uma atitude humana sobre a natureza ou a própria sociedade e a define como:

(...) uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica" (1977, p. 108)

Como podemos ver na citação anterior, a práxis não se constitui apenas pela atividade material de transformação, mas é uma junção entre a atividade humana prática e atividade humana teórica. Dessa forma, já podemos ver uma maneira de relacionar a teoria e a prática de maneira a articulá-las na conceituação da práxis.

A atividade humana teórica parte da ideia de que o homem não aceita o mundo como o é, e está, a todo momento, elaborando objetivos e finalidades para mudá-lo. Essas elaborações são frutos da consciência e não incluem a efetiva transformação. De acordo com Vázquez, "a determinação do ato não vem do passado, mas sim do futuro." (1977, p. 187). Dessa forma, a própria projeção de uma atividade é, anteriormente, uma teorização dos resultados que essa ação terá ao final de sua execução. Essa é a diferença da atividade humana teórica em relação à prática. A formulação prévia de um resultado ideal seria produto da atividade mental do indivíduo e, necessariamente, não coincide com o resultado obtido. No entanto, a formulação de um resultado ideal só pode ser pensada a partir de um resultado obtido. Defendemos que os agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2011 [1995]) realizados na execução de qualquer atividade são, em si, resultados imprevisíveis de incontáveis fatores, dentre eles o que foi previamente planejado. No entanto, a teorização de uma atividade é diluída a partir do momento que essa atividade entra em execução e a práxis se impõe.

A relação dessas duas atividades (teórica e prática) origina, então, o que chamamos de práxis. No entanto, nos cabe pensar qual o papel de cada uma dessas duas partes no estabelecimento da práxis. Recorreremos novamente a Vázquez que afirma que:

Se a teoria não muda o mundo, pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (a teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados. (1977, p. 207)

Dessa forma, a ideia de que a teoria conteria, em certa medida, independência sobre a prática ou vice-versa não reflete o pensamento que trazemos aqui. Na práxis, não cabe a ação isolada de nenhuma dessas duas categorias, e sim uma composição oriunda da integração da ação prática humana e ação teórica humana. Pimenta (2012) em seus estudos sobre a indissociabilidade de teoria e prática à luz de Vázquez diz que:

Essa autonomia e dependência ficam mais claras se entendermos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática a assim por diante” (p. 106)

Portanto, podemos pensar em um ciclo de retroalimentação indissociável entre teoria e prática que, por fim, constitui a práxis humana. Qualquer uma dessas categorias sem a outra não contemplaria essa “atitude revolucionária transformadora”.

Vale destacar que não aderimos totalmente aos pensamentos marxistas apontados por Vázquez já que entendemos as ações humanas como processos de subjetivação e, portanto, estão atravessados por fatores que, no final das contas, contribuirão para os processos de significação. Dessa forma, o sujeito se constitui ao se inserir em situações efetivas de relação consigo e com o outro.

Seguindo nossas reflexões sobre a dicotomia estabelecida entre teoria e prática que permeia a maioria das discussões sobre a formação de professores na atualidade, sentimos a necessidade de percorrer, também, outros caminhos de pensamento para discutir a relação que se estabelece entre ambas. Nesse sentido, buscamos as discussões de Gilles Deleuze, primordialmente em *Diferença e Repetição* (1968), para tentar aproximá-las e entender como se articulam.

Poderíamos afirmar que um entendimento do senso-comum de teoria a apresenta como uma abstração que se constitui no intuito de servir como um fundamento aplicável a qualquer situação que se apresente. Dessa forma, uma

teoria de aquisição de língua, por exemplo, deveria aplicar-se a qualquer indivíduo que esteja nessa fase da vida. Por outro lado, a prática, seria a aplicação dessa teoria, repetidamente, que, caso esteja correta, deve percorrer o caminho preconizado pela teoria que lhe corresponde. Seguindo com o exemplo, a prática, então, seria a própria aquisição de língua ocorrendo seguindo as etapas estipuladas por determinada teoria. Ao saber previamente como se dará o processo de aquisição de línguas, um profissional da área poderia, por exemplo, encontrar meios de aproveitar melhor cada etapa, assim interferindo no processo.

Deleuze, ao tratar da questão da repetição de uma teoria a partir da sua aplicação em diversos contextos, trabalha com a ideia das leis. Uma lei da física (para trabalhar com um exemplo mais evidente) se propõe a explicar toda e qualquer situação que reúna as condições descritas por seu propositor. Portanto, a lei de Newton, que diz que “A toda ação há sempre uma reação oposta e de igual intensidade”, se aplicaria a qualquer situação e, ao ser aplicada, se repetirá indeterminadamente. A prática, nesse ponto de vista, está subjugada a pré-determinações de uma teoria que a precede, sem nenhuma interferência ou relação ativa. Deleuze procura relativizar essa repetição indeterminada de uma lei e, para isso, busca as condições de produção de uma determinada teoria:

“Todavia, do ponto de vista da própria experimentação científica, parece difícil negar toda e qualquer relação da repetição com a lei. Devemos perguntar porém, em que condições a experimentação assegura uma repetição” (1968, p. 44).

Definir uma teorização sobre um determinado objeto de estudo e afirmar que isso se repetirá de maneira idêntica ao ser aplicado novamente é partir do pressuposto de que as condições de produção daquele experimento também serão as mesmas nos contextos seguintes.

Nesse momento, o autor trava uma discussão com a própria ideia das “teorias puras” em detrimento das ciências aplicadas, que buscam estudar os fenômenos na situação em que ocorrem. Uma ciência que se pretende de base universal e que estipule uma verdade absoluta para os mais variados contextos, desconsidera, segundo Deleuze, a impossibilidade de se controlarem todos os fatores que giram em torno de uma determinada situação. Ao fazer seus experimentos, os teóricos escolhem um ou dois elementos para que se controlem e deixam tantos outros em suspensão e, portanto, já constroem seus objetos de pesquisa que passam por suas

subjetividades e, conseqüentemente, não se aplicam a outros contextos. A “repetição”, nesses casos, é hipotética, construída. Schwartz (2010)⁴, operando com a mesma ideia, falará em “neutralização do histórico” criada por físico-químicos que buscam estandardizar as condições.

Portanto, podemos dizer que a teoria - ou quem se utiliza dela - busca operar como se fosse um universal, tem uma pretensão universalizante enquanto a prática tende a ser operada em uma perspectiva contingente (ou pelo menos contextual). De acordo com Laclau (2011), universal é um particular que se universaliza apagando as marcas de sua contingência. As teorias buscam assumir um caráter universal, dar conta de explicar todas as práticas, "servir" a todos os contextos, apagando as marcas contingentes de sua produção (teórica).

Não é difícil compreender essa ideia quando pensamos sobre o estudo, ao longo da história, de algum campo específico de conhecimento que, sem dúvida, acaba sofrendo evoluções no decorrer de sua pesquisa. Para não fugir muito das questões tratadas neste trabalho, pensemos nas teorias linguísticas. Ainda que Saussure e Chomsky tenham teorizado sobre o mesmo tema, a língua, não chegaram seguramente às mesmas conclusões. Cada um desses teóricos buscou explicar, universalizar, encontrar repetições possíveis para os fenômenos linguísticos e como eles se comportam. Para tanto, percorreram caminhos distintos, tiveram que fazer escolhas subjetivas que, ao final, resultaram em teorias distintas. Como podem então, duas teorias que buscam explicar o mesmo tema, ser diferentes?

Pensando nessa direção, Deleuze já tende a opor-se à ideia de uma repetição pura. “Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (p. 42). Dessa forma, uma repetição nunca será exatamente igual à sua matriz, senão será algo único e singular exatamente devido a esse exterior contextual que não se reproduzirá de maneira exata, nem mesmo uma ação habitual: “o hábito nunca forma uma verdadeira repetição: ora é a ação que muda e se aperfeiçoa, permanecendo constante uma intenção; ora a ação permanece igual e intenções e contextos diferentes.” (p. 46). Assim, se não é o contexto que muda, é o próprio indivíduo reprodutor da ação que é origem da alteração.

⁴ Deteremo-nos mais adiante nas teorias desenvolvidas por Schwartz.

Da mesma forma que uma repetição pura não existe, o oposto também é verdadeiro para o filósofo. A diferença pura tampouco é uma possibilidade. A tentativa de diferenciar-se, mesmo tratando de universos completamente distintos, esbarrará sempre em alguma semelhança entre as duas atividades.

Podemos olhar também para a teoria como uma busca de representar uma realidade, extrair dela algumas constantes (elementos universais) e servir de base para sua reprodução. A teoria serviria como um aglutinador de incontáveis situações que abordassem uma determinada e que as representaria como um ideal abstrato e replicável. No entanto, questionamos a própria possibilidade da representação total.

A ideia da representação, pressupõe uma apresentação. Nesse caso, uma situação concreta, prática, seria apresentada para que a teoria dali extraída representasse dita situação. Uma representação é, na verdade, uma reapresentação de algo e, portanto, está subjugada às subjetividades da interpretação do indivíduo. Essa ideia de representação como interpretação é discutida por Foucault em *As Palavras e as Coisas*, quando aborda o quadro *Las Meninas* de Velásquez e diz que:

Somente pela representação podemos estabelecer que o signo é pura e simples ligação de um significado a um significante. Classicamente “significante e significado só são ligados na medida em que um e outro são (ou foram ou podem ser) representados e que um representa atualmente o outro”. (FOUCAULT, 1999, 92).

Portanto, seria como se a interpretação convocasse o sujeito a produzir significado, visto que este não está lá (na teoria) como essência universalizada, e por isso depende de sua intervenção (experiência advinda da *práxis*).

Avançando nas nossas discussões e voltando-nos para Deleuze, em uma discussão com Michel Foucault publicada em *Microfísica do Poder* (2011), o filósofo aponta sua visão especificamente sobre a teoria e prática.

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (p. 129-130)

A partir dessas ideias, podemos pensar em uma desconstrução da concepção de que uma teoria é aplicável a uma determinada prática. Essa relação canonicamente estabelecida entre ambas, não caberia mais, já que uma verticalidade entre elas (em que a teoria está acima da prática) é rejeitada, dando lugar a uma relação de complementação livre de hierarquias em que uma serve para construir a outra e, logo, sua dissociação encontra-se difícil de materializar.

Articulando-se com as ideias trazidas até agora, tentamos trazer a discussão sobre teoria e prática para um âmbito mais específico e de interesse desta pesquisa, o do trabalho. Ao falar de formação de professores estamos lidando diretamente com as questões que envolvem as situações da prática docente e, portanto, trataremos de como essas categorias se inserem no âmbito laboral.

Para tanto, pensaremos a partir das discussões da Ergologia sobre a atividade do trabalho. Essa abordagem nasceu nos anos 80 a partir da união entre disciplinas complementares, como a linguística, a partir de Daniel Faïta, a sociologia com Bernard Vuillon e a filosofia, com Yves Schwartz⁵.

1.2 As interseções entre práxis e o trabalho

Nas discussões da perspectiva ergológica, Schwartz resgata conceitos previamente estabelecidos pela Ergonomia da atividade (WISNER, 1974, DURAFFOURG et al. 1977; GUÉRIN et al. 1991) sobre duas dimensões para o trabalho: trabalho prescrito e trabalho realizado. A atividade de trabalho, para esse pensador é organizada a partir de normas antecedentes "que têm como propósito organizar o trabalho e surgem para prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar" (SANT'ANNA; SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 80). Essas normas se constituem a partir de diversas fontes, como as provenientes dos superiores, de um manual ou até mesmo da própria situação de trabalho.

As normas antecedentes (formuladas anteriormente ao início da atividade), advêm de inúmeros lugares e, em sua maioria, se apresentam na modalidade escrita. Podemos pensá-las como uma lei que regula alguma atividade, um manual que determina o passo a passo de uma tarefa a ser executada ou mesmo notícias

⁵ No item seguinte serão apresentados a Ergologia e alguns dos seus conceitos que são pertinentes a esse trabalho.

que sejam veiculadas sobre o que se espera de determinada categoria profissional. Portanto, as normas antecedentes não se restringem às prescrições oficiais, mas incluem também outros discursos que circulam nos contextos em que determinada atividade de trabalho está inserida. Essas normas são fruto do que o autor chama da primeira antecipação, ou seja, regras estabelecidas a partir da projeção da atividade, teorias que se antecipam às variáveis que se pode encontrar e tentam criar padrões de comportamento para evitar eventuais erros ou surpresas. Ao falar da primeira antecipação, Schwartz afirma que não é possível antecipar tudo e que as renormalizações são inerentes à atividade. Essas renormalizações consistem na ressignificação das regras anteriormente estipuladas dentro da situação de trabalho. É inevitável para o trabalhador, defrontando-se com as contingências de sua atividade, encontrar seus próprios meios de solucionar as questões que se apresentem. Portanto, as normas previamente apreendidas são renormalizadas a cada oportunidade de realização da tarefa.

Os fatores contextuais, que variam a cada atividade realizada, acabam por interferir na própria subjetividade do indivíduo, fazendo com que ele ressignifique suas ações de acordo com o que lhe é apresentado. Em uma sala de aula, por exemplo, os alunos, as condições materiais, dentre outros, seriam alguns dos fatores contextuais que fazem com que novas normas sejam criadas ao longo da atividade. A partir dessas variáveis presentes durante a atividade, apresenta-se a segunda antecipação, momento em que, a partir da experiência prática, se criam novas regras, antecipa-se novamente às regras previamente estabelecidas na primeira antecipação e novos conhecimentos são aportados. Essa ideia trabalha com a hipótese de que a cada realização da atividade aprendem-se, criam-se novas regras, renormaliza-se⁶.

Por conta disso, estabelece-se uma diferença entre a tarefa e a atividade, conceitos também advindos da ergonomia da atividade. A tarefa, que deve ser executada pelo indivíduo, não coincide com a atividade, que seria o que, de fato, foi realizado. Essa diferença se dá por conta de variáveis que provocam a renormalização do trabalho por parte do indivíduo, na medida em que a atividade é

⁶ Ainda que trabalhem com o conceito da dupla antecipação reconhecemos a dificuldade de conceituar a segunda antecipação, no entanto, acreditamos que as ideias trazidas pelo autor são produtivas para as articulações propostas nesse trabalho.

executada. Essa renormalização não é vista por Schwartz como um desvio da prescrição, porém como uma característica constitutiva da atividade de trabalho.

Podemos pensar em normas antecedentes como uma tentativa de criar um entendimento universalizante sobre uma determinada situação de trabalho. Ao falar sobre como determinada função deve ser desempenhada, se está criando um entendimento que busca apagar as particularidades dos contextos específicos. Pode-se ver uma aproximação dessa ideia com as que vínhamos pensando em relação a teoria. Portanto, as renormalizações, próprias da *práxis*, se apropriam dessas normas antecedentes, criando novas. Portanto, essa “teoria” sobre uma atividade é apenas uma parte do que se efetua na *práxis*, logo, a prática é uma repetição diferente, como defende Deleuze, e ao mesmo tempo, uma atividade nova, que se renova a cada atuação.

Podemos pensar também, a partir dessa relação entre tarefa e atividade, na dicotomia que se cria entre os saberes adquiridos para que se realize um trabalho. Pensando ainda sobre a atividade de trabalho desde uma perspectiva Ergológica, diz-se que “toda situação de atividade é aplicação de um protocolo” (SCHWARTZ, 2010, p. 43), e esses protocolos fazem parte dos saberes instituídos que reúnem normas a respeitar, experiências capitalizadas, dentre outros fatores. A esses saberes, o autor soma os saberes investidos, que

“são saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmo adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentes das situações particulares” (p. 44).

Portanto, apenas através da articulação entre os saberes instituídos e dos saberes investidos é que a atividade de trabalho se dá.

Esses saberes instituídos, trataria da teoria e, com isso, podem ser abstraídos de uma situação particular, tornados universais e, assim, relacionado com outros campos de saber. Como disse o filósofo, esses saberes são “desinvestidos”, não guardam uma relação com a situação de trabalho de fato executada, portanto, particular, o que vimos chamando de prática. Para essa situação há os saberes investidos.

Há discursos circulantes que atribuem ao campo da Didática o lugar legítimo para que se desenvolvam as teorias sobre o trabalho do professor, o local em que

se buscariam maneiras mais apropriadas de ser um melhor professor. Verificamos esse discurso se materializando no fato de que grande parte das universidades, como será melhor visto no próximo capítulo, aloca suas disciplinas de Estágio Supervisionado na Faculdade de Educação.

A partir dessa visão de trabalho, há uma valorização da experiência como formadora de conhecimento para determinada atividade, ou seja, a *práxis* desempenhando um papel que, reconhecidamente, caberia exclusivamente ao campo da teoria. Acreditamos que as discussões teóricas na formação docente são passíveis de trabalho dentro de uma lógica de uso, em que a prática é levada em consideração. O esforço centra-se no intuito de repensar a relação estabelecida entre essas duas instâncias e como elas vêm sendo significadas na realidade das licenciaturas de Português/Espanhol na região Sudeste do Brasil.

1.3 A interseções entre discurso e todo o resto

Até o momento, buscamos tencionar os entendimentos de teoria e prática no sentido de que são partes complementares e indissociáveis de uma mesma atividade. Buscamos trazer a mesma ideia para os entendimentos de saberes instituídos e os saberes investidos no que concerne o trabalho, em que um opera a partir do outro sem uma relação de hierarquização ou anterioridade.

Ao considerar qual o entendimento de língua que baliza a nossa prática acadêmica, pretendemos também seguir a mesma linha de raciocínio de complementaridade e indissociabilidade ao operar com uma reflexão de discurso trazido por Dominique Maingueneau em que este é uma realidade de dupla face: “uma que diz respeito à social e outra, à linguagem” (MAINGUENEAU, 1989, p. 55).

O autor, por conta dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo discurso, prefere trabalhar com o termo prática discursiva cuja definição consiste em uma relação circular entre formação discursiva e comunidade discursiva. A produção de textos, necessariamente constitui uma comunidade que a produziu. Por sua vez, a comunidade formada, constitui a produção de textos. Um depende do outro e a constituição do discurso só é possível a partir do encontro de suas faces social e linguística.

Assim como a práxis nasce da junção entre teoria e prática, sem que estas sejam momentos distintos, e a atividade surge do encontro entre saberes instituídos e investidos, o discurso também opera nessa mesma lógica.

Dessa forma, ao considerar um discurso não podemos deixar de olhar para essas duas dimensões (social e linguística) dos enunciados que trabalhamos. Ao fazer isso, trabalhamos com manifestações concretas de língua, situações de uso em que podemos buscar pistas para a construção de sentidos no discurso em ambas de suas dimensões.

Com isso, qualquer análise que se pretenda, deve vir acompanhada de uma contextualização sócio-histórica, uma compreensão dos elementos que possibilitam e até produzem coerções para que determinado enunciado seja de uma maneira e não de outra. A partir da reunião dessas condições de produção, podemos fazer um recorte de análise no intuito de remontar as demandas que levaram a tal enunciado e também os possíveis efeitos de sentido provocados.

No entanto, vale ressaltar que a constituição de um enunciado é a soma de fatores dos mais diversos que é impossível remontar por completo e os elementos que a constituíram.

Buscamos as reflexões de Deleuze e Guattari em *Mil Platôs Vol. 1*, quando discutem o agenciamento como algo inatribuível, uma multiplicidade que só pode ser atribuída de sentido ao relacionar-se com outros organismos.

Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (p. 18, 2011 [1995])

Ao falar do livro, os autores entendem que o sentido não está no livro, senão fora dele, na relação que este estabelece com o mundo. Pensamos no discurso dessa mesma maneira. Os sentidos dos enunciados se dão a partir da sua relação contextual.

Ao tratar dessa lógica na discussão levantada sobre teoria e prática, pensamos que o sentido da teoria está na sua relação com a atividade em execução. É nessa alternância e retroalimentação entre fazer-pensar ou fazer-pensando que os sentidos se constroem e não há o antes desse processo, já que o

próprio pensar sobre a atividade, o aprender como se faz, o que chama-se de teoria é, por si, uma prática, uma experiência por qual passamos.

Vale ressaltar que negamos, assim como os autores, a lógica dicotômica que rege grande parte das discussões sobre educação, língua etc. Buscamos operar em uma lógica baseada na reflexão de Deleuze e Guattari (2011 [1995]) sobre o rizoma em que as ramificações possíveis em uma dada conjuntura não se resumem a apenas duas, senão a infinitas e incontáveis possibilidades.

Dessa forma, teoria e prática não formam um binômio dissociável e que combinados produzem resultados previsíveis. Ambos apresentam inúmeros encontros possíveis em que a constituição de sentido só se dará num dado momento de interação, momento este que é irrecuperável por completo. Qualquer tentativa de apreensão de um dado enunciado será mera parcialidade dos tantos fatores que contaram para influenciá-lo. Partindo dessa linha de pensamento, a teoria e prática dissociados não é uma ideia que se sustente e, portanto, não é a ideia com a qual pretendemos trabalhar.

2 (DES)CAMINHOS DAS LICENCIATURAS: ESTAMOS PERDIDOS?

As licenciaturas no Brasil seguem um conjunto de legislações federais (que serão mais bem exploradas no capítulo 3) que estipulam alguns parâmetros para sua organização. Características como carga horária, duração mínima, campo de atuação, dentre outras são determinadas por pareceres e resoluções emitidos pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, essas normas não padronizam a formação profissional docente no país, possibilitando inúmeras arrumações para esses cursos. Neste capítulo, trataremos da materialização desses possíveis caminhos a serem percorridos nas licenciaturas em Letras. Ressaltamos que, com isso, trabalhamos com um conceito de currículo que pode ser muito mais abrangente que apenas as disciplinas cursadas em uma determinada formação. Portanto, é importante explorar esse conceito e estabelecer como ele será entendido para melhor articulá-lo com as ideias presentes neste trabalho.

A fim de conjugar a ideia de currículo com as nossas escolhas teóricas até o momento, trazemos os estudos de Lopes e Macedo (2011) sobre o tema em que estas entendem o currículo como uma produção discursiva, uma prática que articula demandas contextuais e resulta no seu próprio fluxo de sentidos. A partir dessa premissa, é possível pensar o currículo como algo que se produz simultaneamente à sua aplicação e não um produto prévio que se elabora por um conjunto de pessoas e que se aplica em seguida. Os encontros enunciativos provenientes da prática curricular acabam por gerar seus próprios planos de significação que, por si, constituem o que podemos chamar de currículo. Nas palavras das autoras:

O entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42)

Logo, entendemos que currículo não é sinônimo de conjunto de disciplinas a serem cursadas em um determinado período de tempo, senão algo muito mais abrangente quanto inapreensível. Uma análise que tente abordar todos os aspectos que compõem o currículo de Licenciatura em Letras em qualquer universidade do nosso cópús é um projeto ambicioso e corre sério risco de ficar incompleto. O que podemos compreender é que o conceito de currículo será constituído de maneira

provisória e contingente a partir das demandas contextuais que atuam em determinado momento.

Dessa forma, nesta dissertação optamos por trabalhar com os seguintes elementos que contribuem para a constituição de currículos: pareceres que compõem a reforma curricular de 2001 e determinam as horas mínimas para os cursos de licenciatura do país, a distribuição de carga horária nas disciplinas e ementas dos cursos de Licenciatura em Letras das universidades que oferecem a dupla habilitação em Português / Espanhol, conscientes de que essa é uma escolha que apreenderá parcialmente o que estão sendo esses currículos na Região Sudeste do país. Nossa análise pretende explorar um dos planos possíveis de entendimento do currículo colocando o foco, como desenvolvido no capítulo anterior, na articulação entre teoria e prática presente em cada caso. Outros elementos como Projeto Político Pedagógico, Fluxograma, Bibliografia de disciplinas etc. podem ser trazidos para a discussão, mas sem compromisso de análise.

Ainda buscando estabelecer nosso entendimento de currículo, encontramos a etimologia dessa palavra que remete ao latim *curriculum*, “pista de corrida”, ou seja, um caminho a ser percorrido que tem como meta processos de identificação que serão formados, ainda que provisoriamente. É interessante ressaltar o sentido de “pista de corrida” que, em um contexto de aceleração dos tempos, em que a produtividade é priorizada em detrimento de outros critérios, pode trazer essa ideia de que o currículo está atrelado a uma ideia de rapidez. Em uma pista de corrida, há o que chega primeiro, aquele que vence enquanto nos currículos de hoje, há disputas de produtividade para benefícios provenientes do governo, principalmente no âmbito universitário.

Com isso, a construção do currículo irá influenciar na constituição do sujeito que é submetido a ele. À própria expressão que se usa ao concluir um curso, o “estar formado”, subjaz uma ideia de que algum formato foi dado às pessoas que por ele passaram, ou seja, de alguma maneira os modificou. A partir do currículo experienciado, processos de subjetivação são constituídos que influenciam os sujeitos que o percorrem. Ao entender currículo como uma produção discursiva, defendemos que os discursos que o currículo produz e pelos quais é produzido atravessam também o sujeito que dele participa. Dessa forma, é importante compreendê-los para buscar os processos de subjetivação que provoca.

Assim, os sujeitos envolvidos na construção do currículo detêm certo poder no resultado que este terá. Ao tentar construir o currículo de uma maneira específica, se está direcionando para os processos de subjetivação que serão encontrados ao final do percurso, ainda que não se tenha controle sobre ele. A seleção dos conteúdos a serem discutidos (apenas um dos componentes que constitui o currículo) pressupõe a exclusão de outros e submete os sujeitos à exposição a determinadas experiências e não a outras. Portanto, a partir do momento em que se dá o direito a uma determinada comunidade discursiva de definir essas experiências, se está dando a ela uma posição hegemônica no processo decisório de influência na construção de subjetividades a partir de determinada formação curricular.

Trabalhamos com a concepção de poder apresentada por Foucault (2011) que defende que o poder não é atribuído a nenhum indivíduo, senão está pulverizado entre todos. A concepção verticalizada de poder na qual um opressor o detém e o impõe sobre os oprimidos é abandonada por uma visão horizontalizada em que o poder é exercido também e principalmente na resistência. A ordem não seguida, a lei não cumprida o procedimento ignorado são exemplos de exercícios de poder dos que resistem, exercícios estes que podem ser praticados por qualquer indivíduo seja qual seja sua posição na hierarquia em questão.

Ao trazer a ideia de poder para a realidade da pesquisa, as ementas e fluxogramas, por exemplo, poderiam funcionar como regras antecedentes que podem sofrer resistência do professor que os ignora ou altera. Portanto, podemos dizer que os fatores que envolvem a concepção de um currículo, por mais que seja determinada por um grupo de pessoas, foge ao controle delas, já que os contextos que atravessam essa decisão as afetam de maneira que não percebem e controlam.

Dessa maneira, a importância do estudo do currículo reside na própria importância de se entender o que se está obtendo como resultados na formação de sujeitos em um determinado curso. No contexto da pesquisa, referimo-nos à formação de professores de português-espanhol dentro de instituições públicas de ensino superior, nas quais incontáveis forças atuam influenciando o resultado final.

2.1 As (des)organizações das licenciaturas dos cursos de Letras

Nesse momento, apresentamos um panorama de possibilidades de arrumação das licenciaturas em letras nas instituições públicas de ensino superior da Região Sudeste do Brasil, encontradas ao longo desta pesquisa. A partir dele, é possível mapear os caminhos a serem seguidos por licenciandos ao ingressar em uma dessas instituições com o objetivo de habilitar-se para dar aula nessa área.

Conforme apresentamos as possíveis configurações das licenciaturas, vamos justificar as escolhas metodológicas deste trabalho, como a seleção do *cópus*. Ao longo da apresentação, apontamos alguns critérios que serviram de base para agrupar os cursos de Licenciatura em Letras levantados e destacamos aqueles que são de interesse nas análises propostas posteriormente, como a dupla habilitação Português / Espanhol e a divisão de horas dos eixos por unidade de cada instituição.

Entendemos que as licenciaturas de letras podem ser observadas sob diversas óticas e recortes e, ao selecionar critérios específicos para arrumá-las em detrimento de outros, estamos construindo nosso *cópus* de modo a interferir nele. Acreditamos que, nesta pesquisa, não se busca desvendar ou encontrar algum dado que precise ser descoberto. Ao estabelecer os nossos próprios critérios de seleção do *cópus*, ainda que justificados, e o olhar que queremos ter sobre ele nos faz produtores de uma realidade que previamente não existia, enunciados e sentidos que se materializam nesta dissertação e, portanto, são nossas próprias criações, versões marcadas por um olhar de um recorte. A busca neste trabalho é a de observar e tentar relacionar alguns dos planos (documentos legais, divisão de carga horária, projetos políticos pedagógicos e ementas) que contribuem para a construção do que está sendo constituído como licenciatura nas instituições de ensino superior na Região Sudeste. Temos consciência de que há inúmeros outros planos que contribuem com sentidos para constituir a formação na Licenciatura em Letras como as discussões departamentais entre os professores, as próprias aulas dadas nas universidades, que não serão contemplados, porém, apreender todos os movimentos que afetam a constituição curricular de uma licenciatura é impossível, afinal com a interação entre enunciados criam-se novos enunciados que se dissolvem imediatamente após serem proferidos e recuperá-lo por completo é tarefa que não se pode completar.

As licenciaturas em letras podem ser divididas entre habilitações únicas e duplas. Como o próprio nome mostra, as habilitações únicas habilitam o aluno a atuar como professor em uma única língua que pode ser tanto a portuguesa como uma língua estrangeira. Com isso, um aluno tem, ao final da sua graduação, a possibilidade de dar aulas de língua portuguesa ou língua espanhola ou língua grega ou italiana etc. Já no caso da habilitação dupla, o estudante pode atuar como docente em até duas línguas. Dentre as instituições observadas, quando oferecem habilitação dupla, uma das línguas, necessariamente, é a portuguesa. Portanto, o licenciado poderá, ao final, atuar como professor de português e espanhol, português e francês, português e japonês etc.

Ainda que se entenda que uma habilitação dupla seriam duas habilitações únicas reunidas em uma graduação, a relação de carga horária entre elas não é de um para dois, ou seja, uma não é o dobro da outra, já que há um certo número de disciplinas que são comuns às duas habilitações que não precisam ser repetidas. Na verdade, essa relação não segue alguma lógica pré-estabelecida, já que a legislação diz que uma licenciatura deve ter, no mínimo 2.800 horas, sem especificar se essa exigência se refere à habilitação dupla ou única.

(...) o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (BRASIL, 2001, p. 13)

Em 2007, uma instituição de ensino superior privada enviou uma consulta ao Conselho Nacional de Educação que, por sua vez, emitiu um parecer com sua resposta sobre a questão⁷. Na tal consulta, questiona-se a possibilidade de criar um curso de licenciatura em letras de dupla habilitação com a carga horária mínima exigida no Parecer CNE/CP 28/2001 de 2.800 horas e o período mínimo de três anos. A resposta à consulta reconhece que os pareceres anteriores não são claros pois

(...) o detalhamento das subdivisões da carga horária lá previsto é excessivamente complexo e desnecessário, podendo comprometer a formulação das matrizes curriculares por induzir o uso de receitas padronizadas para o mero cumprimento da prescrição. (BRASIL, 2007, p. 3)

No entanto, os pareceristas evocam a necessidade de cumprir a carga horária de Estágio Supervisionado o que seria diferente para cada uma das habilitações e,

⁷ A resposta do CNE encontra-se no Parecer CNE/CES nº 83/2007 e seu texto encontra-se, na íntegra, no Anexo I deste trabalho.

assim, indefere o pedido da instituição solicitante. Segue o trecho que indefere o pedido:

Por isso, a sua revogação foi explicitamente proposta no Parecer CNE/CP no 5/2006, aprovado em abril de 2006, determinando que a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura seja de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais no mínimo 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, e no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, às demais atividades formativas. Tal carga horária está em acordo com o art. 65 da LDB, que estabelece que *a formação do docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*

(...)

Responda-se à interessada da seguinte forma, tornando sem efeito o Parecer CNE/CES nº 223/2006, no que diz respeito ao curso de Letras: 1. Não. A carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em uma única habilitação. 2. A carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho. (BRASIL, 2007, p. 3)

É interessante notar que são as disciplinas de cunho prático que embasam o argumento dos pareceristas para indeferir o pedido. De acordo com o texto, argumenta-se que as disciplinas de Estágio Supervisionado devem ter, no mínimo, 300 horas para cada habilitação. Portanto, pode-se supor que as disciplinas do eixo Acadêmico Científico, para a dupla habilitação não teriam a necessidade de serem acrescidas. Com esse enunciado, há uma valorização do Estágio Supervisionado como de imprescindível cumprimento das horas mínimas exigidas na legislação para cada uma das habilitações enquanto as disciplinas ditas teóricas não entram na discussão. Talvez essa distinção resida na crença de que a prática da formação referente a uma das duas habilitações não é aproveitável na de outra, ou seja, que nas situações de trabalho que consideram a atividade do trabalhador não se gerem saberes possíveis de se reutilizarem em outras situações diferentes enquanto a teoria, por definição, é uma abstração aplicável a muitas situações, desconsiderando suas contingências e particularidades.

Esses saberes oriundos da atividade de trabalho são levantados por Schwartz (2010) quando este fala da dupla antecipação, conforme foi apresentado no capítulo anterior. A primeira antecipação refere-se ao que se acumula previamente a uma experiência, no intuito de antecipar o máximo do que irá ocorrer. Porém, o filósofo defende que não é possível antecipar uma experiência por completo. No decorrer da própria atividade, durante a experiência e por causa dela, novos saberes são produzidos e, por conseguinte, em uma nova antecipação (prévio a outra atividade

futura) o sujeito incorpora esses novos saberes no seu fazer. É interessante notar que, pelo parecer, os pontos comuns das disciplinas do eixo Acadêmico Científico seriam mais relevantes que os do eixo de Estágio Supervisionado já que o primeiro não precisaria de mais horas de estudo na obtenção de uma segunda habilitação.

Ao final do parecer, com a recusa da criação de uma dupla habilitação com o mínimo de 2.800 horas e 3 anos, o documento segue deixando em aberto a questão, afirmando que uma definição de qual seria o mínimo necessário para contemplar uma habilitação dupla deveria ainda ser tema de discussões posteriores e consultas subsequentes da instituição de ensino superior. O tema ainda foi abordado na Resolução 1 de 11 de fevereiro de 2009 em que se estipula que, para obter uma nova habilitação, os alunos já formados em Licenciatura Plena devem acrescentar minimamente 800 horas de carga horária. O documento também estabelece que deve haver um mínimo de 300 horas de Estágio Supervisionado. Não está claro se as 800 horas da carga horária já incluem as 300 horas de Estágio Supervisionado ou se essas devem ser adicionais, mas é interessante ressaltar que o ES foi destacado no parecer, novamente atribuindo destaque aos saberes em aderência da formação na nova habilitação.

Essas instabilidades e indefinições próprias da legislação contribuem para os (des)caminhos das licenciaturas. Como exemplo, encontramos em uma mesma instituição, um curso de dupla habilitação com carga horária menor do que um de habilitação única, o que pode parecer um contrassenso já que o curso de habilitação dupla é de Língua Portuguesa e Língua Latina e a habilitação única é de Língua Portuguesa, ou seja, o aluno ao optar apenas pela Língua Portuguesa fará mais horas de aula do que o que optar pela Língua Portuguesa e Latina. Referimo-nos à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em que a licenciatura de dupla habilitação Português/Latim demanda 3.540 horas enquanto a habilitação única Português e suas Literaturas demanda 3.660 horas para a obtenção do diploma⁸.

Uma mesma instituição de ensino pode oferecer tanto habilitações duplas como únicas. Dentre as que observamos, a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJR) é a que oferece uma gama menor de possibilidades, tendo apenas a habilitação de Português-Inglês, enquanto a UFRJ é a que oferece a maior, com

⁸ Essas informações estão presentes no site das instituições e podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos:

http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=44 e

http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=45.

doze habilitações diferentes: Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Grego, Português-Hebraico, Português-Inglês, Português-Italiano, Português-Japonês, Português-Latim, Português-Literaturas e Português-Russo.

Ainda em relação a essa questão de habilitações únicas e duplas, vale ressaltar que há algumas maneiras de arrumar o caminho percorrido pelo aluno. Uma das possibilidades é a de iniciar a graduação sem uma habilitação definida, ou seja, o aluno passa um tempo determinado cursando disciplinas comuns às diversas habilitações oferecidas e, posteriormente, começa a cursar sua habilitação de escolha. No caso da USP, por exemplo, que apenas oferece habilitações duplas, o aluno ingressa já com a habilitação em Português garantida e, após um ano cursando disciplinas do que chamam de ciclo básico, opta por uma segunda habilitação que pode ser em linguística ou outra língua. Há outras instituições com arrumação semelhante como UFVJM. Portanto, nessa configuração, o aluno, no vestibular não faz opção pela habilitação, apenas pelo curso de Letras.

Outra possibilidade é quando a opção pela dupla habilitação já é feita a partir do momento em que se inscreve no vestibular. A instituição de ensino reserva um número determinado de vagas para cada habilitação que já é preenchida desde o ingresso dos alunos. Para mudar de habilitação (seja única ou dupla) o aluno, caso a instituição ofereça, deve passar por um processo interno.

Para as universidades que oferecem apenas a habilitação única, é comum que os alunos peçam reingresso após a conclusão de uma das habilitações e eliminem as disciplinas comuns já cursadas na primeira. Essa é uma prática tão comum que no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) está exposta essa possibilidade com grades horárias e de disciplinas que faltam de uma habilitação para outra. Não consideramos que a instituição, nesses moldes, esteja oferecendo dupla habilitação ainda que o aluno, após esse processo de reingresso saia duplamente habilitado. Portanto, consideramos a dupla habilitação quando o aluno, durante o curso, não tem a possibilidade de escolher fazer apenas uma das línguas. Independente do momento em que essa escolha é feita, na dupla habilitação, o aluno, em algum momento, escolhe graduar-se em duas línguas e se obriga a um determinado número de disciplinas que o habilitarão a atuar como docente.

Ambas as arrumações provocam impactos na própria estrutura interna da instituição, como divisão de horas pelos departamentos ou a existência de departamentos. Uma habilitação única, por exemplo, deve contemplar todas as horas de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular dentro da sua habilitação, enquanto a dupla as dividem entre português e a outra língua.

Outros critérios de observação das licenciaturas em letras encontradas são sua duração e turnos. Algumas licenciaturas, como a da UFF, estão previstas para durar cinco anos de acordo com seu fluxograma, enquanto cursos como o da UFRRJ têm previsão de quatro. Essa diferença não guarda relação com a quantidade de horas totais cumpridas pelos alunos, apenas prevê menos carga horária por semestre e, com isso, demanda mais tempo para ser concluída. No próprio caso da UFF, essa carga horária reduzida supõe-se estar relacionada ao turno no qual o curso é oferecido, o da noite. Há uma preocupação em manter as ofertas de disciplinas apenas no turno da noite já que, entende-se que, ao cursar o noturno, o aluno desempenha alguma atividade (muitas vezes já trabalha) durante o dia e não pode frequentar a faculdade nos turnos da manhã e tarde.

Levando em consideração essas variações, optamos por, durante as análises, trabalhar apenas com as instituições que ofereçam a dupla habilitação, já que essa é uma arrumação que amplia a atuação profissional do aluno e nos permite pensar sobre a articulação entre as duas línguas estudadas refletida nas divisões de carga horária, de departamentos, na relação entre teoria e prática. Ao trabalhar com a dupla habilitação, pode-se aproximar as disciplinas tanto teóricas como práticas de departamentos distintos e ver como cada grupo está trabalhando com a sua configuração de carga horária dentro de uma mesma instituição.

Ao pensar em nosso objetivo de analisar a distribuição das cargas horárias das licenciaturas no que se refere à articulação entre teoria e prática, também optamos por tomar como modelo as duplas habilitações de Português - Espanhol. Dentro das instituições, cada dupla habilitação oferecida pode ter uma configuração curricular distinta. Portanto, analisar todas as duplas habilitações nos deixaria com um corpus muito extenso. Cada habilitação respeita uma distribuição de carga horária própria, independentemente de pertencerem à mesma instituição. Dessa forma, optamos por restringir as análises às universidades que formam para uma mesma atuação profissional, já que há um interesse particular e conhecimento mais

aprofundado pela formação em Língua Espanhola pois essa é a nossa formação acadêmica e atuação profissional. Pretendemos olhar para as licenciaturas em letras de uma maneira mais ampla, discutindo as possibilidades de percursos que um aluno pode seguir e as articulações possíveis dentro das instituições pesquisadas. Acreditamos que, assim, aproximamos situações semelhantes e observando entendimentos possíveis de formação de um profissional para atuar em uma mesma área, ou seja, analisamos licenciaturas que pretendem formar professores para atuar em língua portuguesa e língua espanhola.

Com isso, as instituições que atendem a esses critérios de recorte são: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Assis), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - São José do Rio Preto), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

São quinze universidades públicas no total, sendo quatro no estado do Rio de Janeiro, seis de São Paulo, quatro de Minas Gerais e uma do Espírito Santo. Entendemos que há universidades de grande expressão e relevância acadêmica que ficaram de fora, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no entanto, esta oferece dupla habilitação apenas de outros idiomas que não o espanhol. Na língua de recorte desta dissertação a UFMG oferece somente a habilitação única.

2.2 Os (des)entendimentos dos cursos de Letras Português / Espanhol

Após uma visão mais geral das instituições públicas de ensino superior e suas possibilidades de arrumação, aprofundamos um pouco mais na divisão da carga

horária de cada instituição de ensino, tendo como base os três eixos de formação estabelecidos pelo Parecer CNE/CP 28/2001, como será mais bem analisado no próximo capítulo. A partir da exigência presente na lei, a carga horária mínima para disciplinas do eixo Acadêmico-Científico (AC) é de 1.800 horas enquanto as exigências para as disciplinas de Estágio Supervisionado (ES) e Prática como Componente Curricular (PCC) é de 400 horas para cada conjunto de disciplinas.

A partir desse parecer que compôs uma série de documentos da reforma curricular de 2001 com acréscimo significativo de horas, cada universidade as distribuiu para seus respectivos departamentos que, por sua vez, criaram disciplinas que, por último, geraram ementas. O entendimento do que são disciplinas "de natureza Teórico-Científica", "Prática como Componente Curricular" e "Estágio Supervisionado" tende a variar em cada comunidade universitária e gerar configurações de currículos distintos. Segue uma tabela com a divisão da carga horária da licenciatura em Português / Espanhol em algumas das universidades que fazem parte do nosso corpus. Nem todas as instituições se encontram relacionadas na tabela, pois não conseguimos obter as informações necessárias para completar a tabela.⁹ Buscamos os dados através do site das instituições e por contato, através de correio eletrônico, com profissionais que atuam nos cursos de Letras Português / Espanhol. No entanto, ainda que muitos tenha se colocado à disposição para o envio das informações, alguns não as tinham em mãos e não puderam obtê-la junto as instituições que trabalham.

Tabela 3: Distribuição de horas pelos institutos das instituições que possuem dupla habilitação em Português / Espanhol da Região Sudeste do Brasil.

	AC	PCC	ES	AAC	Total
Mínimo Exigido	1.800	400	400	200	2.800
UERJ					
Letras	2.580	240	150		
Educação	270	90	60		
CAp ¹⁰	-	90	210		
Total	2.850	420	420	200	3.890
UFES					

⁹ As instituições que não fazem parte da tabela são: UFU, UFVJM, UNIFAL, USP e UNESP - Araraquara.

¹⁰ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Letras	1.680	420	-		
Educação	495	-	420		
Outros	120	-	-		
Total	2.295	420	420	200	3.335
UFSCar					
Letras	1.935	495	-		
Educação	150	-	420		
Total	2.085	495	420	200	3.200
UFTM					
Letras	1.755	240	-		
Educação	405	315	480		
Total	2.160	555	480	240	3.435
UFJF					
Letras	1.500	255	-		
Educação	300	150	400		
Total	1.800	405	400	200	2.805
UFF					
Letras	2.180	400	-		
Educação	180	-	400		
Total	2.360	400	400	200	3.360
UFRJ					
Letras	2.850	360	-		
Educação	420	60	400		
Total	3.270	420	400	200	4.290
UFRRJ					
Letras	1.890	280	400		
Educação	300	180	-		
Total	2.190	460	400	200	3.250
UNESP- Assis					
Letras	1.700	360	420		
Educação	200	60	-		
Total	1.900	420	420	210	2.950
UNESP- S. José do Rio Preto					
Letras	1.755	240	-		

Educação	404	315	480		
Total	2.160	555	480	240	3.435

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos das instituições

Ao olhar para a tabela 3, podemos notar que na maioria das universidades as horas de PCC e ES se concentram em apenas um instituto, seja o Instituto de Letras ou da Educação. São poucos os casos em que a responsabilidade por esse eixo da formação é dividida. Ademais, também vale destacar que em mais da metade das universidades presentes na tabela, o eixo de Estágio Supervisionado está integralmente a cargo da Faculdade de Educação reforçando a ideia de que o lugar de se aprender as formas de dar aula é separado do lugar em que se aprende o conteúdo que deve ser ensinado. Dessa forma, podemos ver que teoria e prática estão dissociadas dentro da grade curricular das licenciaturas apresentadas.

No que diz respeito ao eixo Acadêmico-Científico, a totalidade das instituições de ensino superior analisadas destinam grande parte das 1.800 horas mínimas exigidas para o Instituto de Letras e divide essa carga com a Faculdade de Educação, à qual é atribuída menos carga horária. Tomando os extremos como exemplo, na UNESP - São José do Rio Preto, 95% das 1.965 horas do eixo AC são de responsabilidade da Letras enquanto os restantes 5% estão a cargo da Educação. Já no outro extremo, porém não muito distante, está a UFES, em que 71% das 2.295 horas desse eixo é da Letras, enquanto os outros 29% não o são. É interessante perceber que, do corpúsculo, essa é a única universidade que compõe sua grade com disciplinas fora da Letras e da Educação. Freitas (2014) afirma que o curso de Letras é endógeno:

Os cursos são integralmente formados por disciplinas da área de Letras. O estudante pode, por iniciativa própria, realizar uma eletiva em outros cursos; caso contrário, sairá da licenciatura em Letras/Espanhol sem uma contribuição explícita de outras áreas em sua formação. (p. 29)

Essa afirmação é confirmada a partir dos nossos dados já que apenas uma universidade foge a essa regra, ou seja, oferece disciplinas fora da área de Letras ou da Educação. Essas disciplinas, inclusive, são do eixo AC. No caso da UFES há horas destinadas às faculdades de Filosofia, Psicologia e Ciências Sociais.

A partir dessas informações, já podemos começar a perceber um entendimento de que, para se tornar um professor de Português e/ou Espanhol, os estudos podem limitar-se o conhecimento se encontram nos Institutos de Letras das

universidades, ou mesmo os da Faculdade de Educação. As articulações que tanto estão presentes nos discursos sobre currículo escolar de interdisciplinaridade não estão presentes na formulação do currículo universitário. Dessa forma, acreditamos que a própria dificuldade em propor atividades em conjunto com outras disciplinas escolares advém dessa endogenia do currículo vivido pelo aluno de licenciatura.

Ao distribuir as horas geradas pela reforma, não foi apenas o entendimento do que eram disciplinas de práticas, estágios ou teóricas que entraram em jogo. As disputas de poder (FOUCAULT, 2011) dentro das universidades entre departamentos e unidades também influenciaram as decisões que se seguiram. Não nos caberá identificar o processo decisório de cada universidade¹¹, senão trabalhar com o resultado final dessa confluência de vetores de força que culminaram em cada grade curricular específica, isto é, de que forma cada universidade materializou essa reforma em disciplinas. Nossa atenção se volta para a PCC pois é o eixo que já nasce com a proposta de articulação entre a teoria e a prática, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Portanto, a partir desse enfoque já separamos as universidades em dois grandes grupos de acordo com sua distribuição de carga horária. O primeiro grupo é composto pelas universidades que atribuem as horas de PCC a disciplinas exclusivamente desse eixo. As ementas de PCC dessas instituições não englobam horas de AC nem de ES. É possível afirmar então que com a criação do eixo de PCC na reformar curricular de 2001, essas instituições criaram novas disciplinas para compor sua grade curricular. Essas novas disciplinas já nascem, supostamente, em uma lógica de articulação de teoria e prática como propõem os documentos que definem cada eixo da formação docente. Nesse grupo estão as seguintes universidades: UERJ, UFES, UFRJ, UFRRJ e UNESP - Assis, UFV e UNIMONTES.

O segundo grupo, por outro lado, abarca as instituições de ensino superior que fizeram uma escolha diferente em relação às suas horas de PCC. Estas, optaram por aportar suas horas de PCC em disciplinas já existentes (ou novas) que incluem horas de outro eixo da formação docente, no caso, o eixo Acadêmico-Científico. Portanto, há disciplinas disponíveis na grade curricular das instituições do segundo grupo que possuem uma mesma disciplina que contam com horas tanto do

¹¹ Há dissertações que se aproximam dessa preocupação como Gil, 2013.

eixo AC como o eixo da PCC. Entendemos que essa é uma maneira distinta de lidar com a determinação do Parecer CNE/CP 28/2001 de acréscimos de 400 horas na licenciatura. Essas diferenças, a nosso ver, passam por um deslizamento do próprio entendimento do que a Prática como Componente Curricular deve ser e que papel deve cumprir dentro do currículo. Nesse grupo estão as seguintes instituições: UFF, UFSCar, UFTM, UFVJM, UNESP - São José do Rio Preto, UNIFESP e USP.

A partir dessa divisão, acreditamos que já contemplamos dois planos de materialidade do que está sendo a Prática como Componente Curricular nas universidades públicas em Letras - Português/Espanhol. Ambos apresentam sentidos próprios do que é formar um professor e como articular saberes instituídos com saberes investidos. A ideia não é polarizar os dois grupos como opostos ou excludentes, já que há muitos pontos de contato entre ambos, porém um elemento que os separa (a articulação entre teoria e prática). Justamente esse elemento que nos interessa e que será foco de análise.

As horas mínimas obrigatórias de cada eixo são divididas, como foi dito, em disciplinas específicas que unem ou não dois eixos em sua estruturação e ademais, cada uma dessas disciplinas fica a cargo de uma faculdade ou instituto dentro da universidade que, por sua vez, as distribui por departamentos nos quais é constituída.

Dessa forma, recortamos da tabela anterior apenas as quatro universidades que selecionamos para analisar. Com isso, temos quantas horas de cada eixo foram destinada para cada faculdade ou instituto dentro de cada universidade.

Tabela 4: Distribuição de horas pelos institutos das quatro universidades analisadas.

	AC	PCC	ES	AAC	Total
Mínimo Exigido	1.800	400	400	200	2.800
UERJ					
Letras	2.580	240	150		
Educação	270	90	60		
CAP	-	90	210		
Total	2.850	420	420	200	3.890
UFES					
Letras	1.680	420	-		
Educação	495	-	420		

Outros	120	-	-		
Total	2.295	420	420	200	3.335
UFSCar					
Letras	1.935	495	-		
Educação	150	-	420		
Total	2.085	495	420	200	3.200
UFTM					
Letras	1.755	240	-		
Educação	405	315	480		
Total	2.160	555	480	240	3.435

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos das respectivas universidades

Defendemos que essa divisão de horas produz sentidos de formação docente na medida em que são enunciados, se tornam palavras de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 2011 [1995]) sobre o que está sendo formar professores de português e espanhol em uma universidade pública brasileira. A escolha de destinar horas de PCC para a Faculdade de Letras e não da Educação, por exemplo, contribui para constituir, ainda que provisoriamente e contextualmente, uma ideia de currículo em Letras Espanhol/Português.

A partir dessas informações, é possível perceber uma divisão que ainda se coloca entre prática e teoria. E é interessante notar que, nos dados apresentados, as horas destinadas a PCC tomam uma posição mais próxima às horas do eixo AC, ou seja, do que seria considerado a teoria, já que ambas se encontram no Instituto de Letras enquanto o ES segue, na maioria das instituições, na Faculdade da Educação.

A própria ideia de que se deve acumular conhecimentos sobre o que ensinar em algum lugar e, em seguida, ir a outro aprender como ensiná-lo ainda se faz presente na distribuição de horas encontrada nesse levantamento feito pela pesquisa.

Com base em nossa fundamentação teórica discursiva em que a interação se dá por enunciados social e historicamente situados, o ensino de um determinado objeto (seja ele linguístico ou não) traz consigo sentidos que se constituem apenas no momento da enunciação. Portanto, não existem essências prévias que devam ser respeitadas ou alcançadas, senão sentidos sempre provisórios e contingentes que

se atualizam a cada novo enunciado. Com isso, aprender sobre algo trata de uma situação e depois aprender como ensinar esse algo, trata de outra e, logo, constitui dois objetos diferentes. A articulação entre ambas seria uma proposta portanto de estreitar essa distância.

O eixo do Estágio Supervisionado ocupa o lugar mais estabilizado do que se entende por prática, ou seja, o aluno na atividade de trabalho enquanto o eixo Acadêmico-Científico ocupa o lugar da teoria, os saberes que se acumulam previamente à atividade.

A Prática como Componente Curricular, por sua vez, que nasce com a proposta de integrar ambos os lados, na divisão de horas, se aproxima mais do local destinado às disciplinas teóricas, ou seja, o Instituto de Letras.

Para verificar como essas disciplinas de PCC se materializam e articulam prática e teoria seja no Instituto de Letras ou na Educação é necessário observar mais de perto as ementas tanto das instituições que incluem horas dos eixos AC e PCC como das que possuem disciplinas exclusivamente para o eixo de PCC.

3 PRATICANDO: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DAS LICENCIATURAS

Ainda que, no capítulo anterior, tenhamos apresentado aspectos que demonstram a heterogeneidade de caminhos das licenciaturas de Letras Português/Espanhol em algumas universidades públicas da Região Sudeste brasileira, nem tudo é diferença. Encontramos algum grau de repetição na parte das normas antecedentes que são comuns a todas as licenciaturas não apenas de Letras, senão ao total de cursos que oferecem formação para atuar como professor do Ensino Básico.

Referimo-nos a um conjunto de legislações promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão submetido ao Ministério da Educação do Governo Federal nos anos de 2001 e 2002 e que têm por objetivo estabelecer as bases da existência de cursos de licenciatura no país. Nelas, regras são fixadas e algumas explicações sobre conceitos-chave para o assunto do currículo do ensino superior são dadas a fim de que cada instituição possa construir as grades curriculares das licenciaturas. Mais especificamente, trabalhamos com o Parecer CNE/CP nº28 de 8 de maio de 2001, em no qual buscam modos de estabilizar sentidos para Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado e disciplinas Acadêmico-Científicas.

Destacamos também outro conjunto de documentos que atuam como normas antecedentes e contribuem para a constituição do currículo de licenciatura em Letras em cada universidade estudada: os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) que se tornaram obrigatórios com a reforma das licenciaturas iniciada em 2001. A partir da Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002 legislou-se que:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências [...]

(Resolução CNE / CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002)

Essa resolução provocou o movimento das universidades para produzirem esses documentos e, por conta da discussão que se apresentava sobre a entrada do eixo de Prática como Componente Curricular na licenciatura, esse tema foi tratado de maneira destacada nos PPPs.

Objetivamos, com este capítulo, apresentar alguns enunciados que contribuíram para a formulação do *cópus* propriamente dito da dissertação, as ementas de Prática como Componente Curricular. Tanto o Parecer CNE/CP 28/2001 como os PPPs serviram de normas antecedentes para a composição das ementas, ainda que defendamos que ao se apropriar desses enunciados na composição das ementas, os sujeitos que as produziram as ressignificaram na interação com outros enunciados. Dessa forma, trata-se de uma contextualização documental para compreender melhor possíveis interlocuções das análises do capítulo seguinte com esses textos aqui tratados.

Não assumimos aqui o compromisso de análise profunda desses textos mencionados. Buscamos apresentá-los, de modo que nos permita olhar para algumas das prescrições da constituição das licenciaturas que constroem sentidos sobre a prática e a teoria. Optamos nos agenciar com documentos legais pois acreditamos que estes se encontram em posição definitiva na influência dos resultados dos currículos das licenciaturas às quais investigamos. Para tanto, nosso foco está no sentido de prática e como este sofre deslizamentos à medida que é confrontado a outros conceitos como o de teoria ou de estágio complementar supervisionado.

Em nossa avaliação sobre os documentos, tomamos como ponto de partida as teorias da Análise do Discurso e sua concepção de língua, unidas às ideias sobre linguagem desenvolvidas pelo círculo de Bakhtin nos anos 1920.

Pensamos no enunciado como um ato concreto de fala (BAKHTIN, 1992), um dizer que está situado sócio-historicamente e que compõe sentidos que são produzidos a todo o momento em que a enunciação é o elemento inicial para se caracterizar um gênero e se dá através de uma interação social entre dois ou mais indivíduos e os discursos em circulação. Dessa forma, ao apontar esses elementos estáveis presentes no enunciado, identifica-se a qual gênero ele pertence.

Acrescentando aos estudos de Bakhtin, Maingueneau (2008) afirma que esses dispositivos de comunicação surgem apenas quando certas “condições sócio-históricas” estão presentes, ou seja, determinados gêneros discursivos só são possíveis quando se encontram elementos que lhes permitam aparecer. Ademais, esse teórico nos traz os conceitos, com os quais trabalharemos, de enunciador e coenunciador, ou seja, aquele que produz o enunciado e aquele para qual o

enunciado é produzido mas que também participa de sua produção, de maneira indireta. O sentido não está dado previamente à situação de enunciação, senão construído à medida que é colocado em alguma situação de interação.

As análises discursivas desenvolvidas no trabalho serão baseadas no conceito de interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008), ou seja, parte-se do princípio que todos os enunciados estão atravessados por outros discursos que os sustentam. Buscaremos apontar as pistas que guiam para esse interdiscurso de sustentação do discurso que emerge no texto analisado.

Uma das pistas que nos ajuda é a memória discursiva que foi conceituada por Pêcheux (2010) e também nos interessa para as discussões que pretendemos levantar. Segundo o autor:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p. 52)

Ao tratar da memória discursiva, buscamos levantar quais os implícitos que estão cristalizados a partir de uma memória coletiva social inscrita em práticas discursivas estabelecidas. Há memórias sobre o que se entende por "prática" em um contexto de formação docente que esses enunciados (Parecer CNE/CP 28/2001 e PPPs) buscam desestabilizar e romper. O mesmo acontece com as ementas (que serão analisadas no capítulo 4), ou seja, há a expressão de memórias que discursivas que se cristalizam e também de movimentos de ruptura. Destacamos que a ementa, por si, já é um gênero na qual a memória faz parte de maneira intensa. Uma de suas funções é registrar em poucas linhas a memória do que se considerou relevante constar como elementos principais de uma determinada disciplina.

Como diz o autor, a memória se dá a partir de uma regularização discursiva que sedimenta sentidos que são retomados constantemente em novos enunciados. Porém, um acontecimento discursivo desestabiliza essa memória e busca reorganizar os sentidos a partir de uma nova conjuntura. Defendemos que a reforma das licenciaturas, da qual o Parecer CNE/CP 28/2001 faz parte, é um acontecimento discursivo, pois suscita a redefinição e o afastamento da memória constituída sobre a prática na formação de professores, especialmente em Letras. Cabe-nos verificar

até que ponto esse afastamento se deu apenas como projeto e não foi capaz de distanciar-se das memórias cristalizadas ou, de fato, instituiu novos discursos.

3.1 O Parecer CNE/CP 28/2001: deslizamentos de sentidos.

Acreditamos que uma das pistas que poderiam levar-nos a pensar que esse afastamento foi concretizado se dá a partir da criação de um novo eixo das licenciaturas chamado de Prática como Componente Curricular (PCCs). Esse eixo surgiu como exigência legal dentro do currículo na formação de professores, a partir da reforma das licenciaturas que começou a ser implementada em 2001 e 2002, através de resoluções e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, órgão submetido ao Ministério da Educação.

Essa reforma visava atender a demandas que buscavam integrar os cursos de licenciatura e bacharelado com o intuito de diminuir a distância entre ambos, como podemos ver no trecho a seguir:

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. (BRASIL, 2001, p. 8)

Com isso, a proposta vigente – na qual o aluno cumpria três anos da sua formação na faculdade de letras (ou qualquer outro instituto no qual estava se formando) e depois complementava sua formação com um ano na Faculdade de Educação (que teria a responsabilidade de formar professores) - estava considerada ultrapassada e, objetivava-se, então, criar mecanismo para superar essa operacionalização do currículo. Podemos notar essa intenção declarada da reforma de integrar teoria e prática, conforme trecho a seguir:

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (BRASIL, 2001, p. 5)

Esse fragmento encontra-se no Parecer CNE/CP 28/2001 que, junto com o Parecer CNE/CP 9/2001, destinam-se a conceituar alguns dos fundamentos para a organização da formação docente. Particularmente no Parecer CNE/CP 28/2001,

organiza-se a estrutura e exigências mínimas de carga horária para um curso de licenciatura dentro do país. Portanto, para se estabelecer como uma faculdade de licenciatura em letras com habilitação para Espanhol (ou qualquer outra), as universidades públicas que compõem nosso córpus tiveram que cumprir, como dito no capítulo 1, as 1.800 horas do eixo disciplina chamado Acadêmico Científico, 400 horas do eixo de Prática como Componente Curricular, 400 horas de Estágio Supervisionado e mais 200 horas de Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (ver tabela 2).

Portanto, cada universidade, a partir dessa nova legislação, foi obrigada a reformular seu currículo a fim de se adequar ao mínimo de horas exigido em cada eixo disciplinar apresentado. Com a duração do curso de pelo menos três anos, as universidades devem distribuir essa carga horária dentre suas ementas de disciplinas.

Como resposta à demanda de integrar licenciatura e bacharelado e buscar a articulação entre as dimensões prática e teórica da formação, foi criado o eixo disciplinar de Prática como Componente Curricular (PCC). Antes, além dos eixos Acadêmico-Científico e Estágio Curricular Supervisionado de Ensino havia a Prática de Ensino, que foi extinto. Com isso, coube às universidades o papel de reorganizar sua grade curricular e alocar as 400 horas de PCC e as 100 horas que foram acrescentadas ao Estágio Supervisionado. Para tal, era necessário compreender o que cada um desses eixos significava e, além disso, articular as incontáveis demandas contingenciais de cada um dos grupos de cada instituição de ensino que participou desse processo.

A fim de facilitar a implementação da reforma e obter um entendimento comum (ou pelo menos aproximado) sobre o que o novo eixo de PCC significava, o Parecer CNE/CP 28/2001 buscou defini-lo.

No entanto, uma simples definição do termo não garante que este será compreendido da mesma forma por todos que o leem. Trabalhamos com os preceitos da Análise do Discurso de base enunciativa e, portanto, operamos com a ideia de que, a partir da interação entre dois ou mais sujeitos, são produzidos enunciados que englobam mais fatores que apenas a materialidade textual. O sentido se dá a partir de uma construção em que as informações do texto são levadas em consideração, mas os elementos trazidos pelo coenunciador também

são determinantes, assim como os contextos envolvidos na leitura e produção. Um enunciado está, invariavelmente, permeado por outros discursos que o atravessam, memórias discursivas que lhe subjazem e acabam por produzir sentidos, ainda que estes escapem às intenções do indivíduo que produziu o enunciado. Dessa forma, os sentidos não são estáticos e, de certa maneira, sempre escapam a um fechamento completo, estando sempre submetidos a novas construções e aportes em cada nova enunciação.

Consideramos também, portanto, a ressignificação de cada comunidade discursiva sobre os conceitos explicitados pelos pareceres em questão, porém nos deteremos na análise do próprio parecer e os múltiplos entendimentos de prática que podem ser apreendidos.

Destacamos alguns trechos em que sentidos sobre prática estão presentes para mostrar alguns deslizamentos que esse conceito sofre ao longo do documento. O primeiro trecho destacado é:

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas (BRASIL, 2001, p.8).

Nesse momento, o parecer está discutindo a variabilidade da duração de um curso de licenciatura e menciona etapas da formação que englobariam o debate teórico e a discussão prática. O parecer, portanto, nesse trecho opõe teoria à prática como duas etapas distintas, em que a segunda refere-se à atividade do docente em seu local de trabalho. Dessa maneira, inferimos que subjaz a este enunciado a ideia de que a prática estaria restrita ao cotidiano escolar, momentos do professor em sala de aula, totalmente dissociado da teoria, que estaria excluído desse momento.

Algo semelhante ocorre nesse segundo trecho:

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 (BRASIL, 2001, p. 9).

Nesse trecho, a oposição entre teoria e prática é feita de maneira mais explícita e, mais uma vez, a prática é significada como a atividade do profissional no local de atuação que deve ser embasada pela teoria, ou seja, esta deve preceder a prática, conceituando o que nela será realizada. Dissocia-se teoria e prática atribuindo-lhes caráter complementar porém não articuladas na sua constituição.

Destacamos também a negação veemente logo feita na primeira frase do trecho. À uma negação, subjaz uma afirmação que a antecede (DUCROT, 1987). Baseamo-nos no conceito de negação polêmica para defender que ao afirmar que a prática não é uma cópia da teoria, esse enunciado está sendo produzido em resposta a outros que o precedem e afirmam que prática e teoria seriam sim uma o reflexo da outra. Acreditamos que esse enunciado busca contrapor-se a uma ideia de que a prática é a teoria aplicada em uma situação determinada. Opera-se com o pressuposto de que é possível reproduzir a teoria indiscriminadamente em contextos dos mais variados. Essa ideia é rechaçada nesse trabalho conforme foi visto no capítulo 1.

Entendemos que ao negar e contrapor-se a algo já dito, o enunciado está buscando negar a memória cristalizada. Como acontecimento discursivo, o enunciado pretende aportar novos sentidos que se afastem daqueles que acredita já estar ultrapassados. No entanto, a simples negação nem sempre é suficiente para obter, como efeito, o efetivo distanciamento do que se pretende, já que, como vemos, há outras pistas que ainda sustentam discursos cristalizados.

Por outro lado, há momentos no Parecer CNE/CP 28/2001 em que se produzem sentidos sobre prática, porém opondo-a à estágio. Nesses momentos, há deslocamentos de sentidos em relação aos vistos anteriormente. Por exemplo:

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, 2001, p. 9)

A prática, aqui vista já como um componente curricular, não é mais significada como o cotidiano escolar, senão como uma "dimensão do conhecimento". O espaço antes ocupado de atividade realizada no local de trabalho se esvazia e é preenchido com os sentidos que antes eram atribuídos à teoria, ou seja, de conhecimento. Enquanto isso, o que antes era ocupado pela prática agora está sendo preenchido

pelo estágio, este sim, agora visto como o momento "em que se exercita a atividade profissional".

É interessante destacar que a prática, quando vista como um componente curricular, ou seja, vista como o eixo de formação estipulado pelo Parecer CNE/CP 28/2001, ganha outros sentidos do que quando é visto como prática sem esse acompanhamento.

Percebemos, então, que ao longo do parecer há um deslizamento de significações de prática que ora é vista como a atividade laboral, ora como uma dimensão do conhecimento. O primeiro entendimento se dá quando a prática é oposta a entendimentos de teoria, geralmente relacionada ao eixo Acadêmico Científico explicitado pelo parecer; já o segundo, quando o parecer traz o estágio a discussão. Como já dissemos, acreditamos na constituição de sentido a partir do enunciado concreto em situações de interação, e não estipulado prévio ao seu uso. No entanto, há sentidos que são mais estabilizados, cristalizados que outros. Podemos afirmar, a partir dessa breve análise do parecer que os sentidos dos eixos de AC e ES são mais regulares e possuem um lugar mais bem sedimentado do que aquele da PCC em que o eixo AC é associado os conhecimento, aos estudos teóricos enquanto o ES é atribuído ao cotidiano escolar, vivenciada na situação de trabalho em sim. Por sua vez, a PCC oscila entre esses dois entendimentos.

Como consequências desses deslizamentos, supomos que as próprias instituições de ensino não souberam como alocar as horas destinadas a esse eixo curricular e, portanto, há uma diversidade de arrumações curriculares que se materializam nas mais distintas ementas de disciplinas que destinam horas para esse eixo.

Verificaremos outros documentos pertinentes à formulação de um currículo nas universidades públicas brasileiras no próximo item. Aproximaremos dos Projetos Políticos Pedagógicos das quatro universidades que fazem parte desse cópulo objetivando ver os sentidos de prática presentes neles.

3.2 Projetos Políticos Pedagógicos: sentidos de prática.

Os Projetos Políticos Pedagógicos são documentos que já existem desde antes da reforma curricular das universidades em 2001 e 2002, no entanto, como

havíamos dito, eles se tornaram obrigatórios com uma resolução de 2002 e tiveram que seguir prescrições no que diz respeito a sua composição estrutural. Essa dita reforma também incluiu a criação do eixo de PCC e, por isso, é esperado que se encontre explicitada nos PPPs de cada universidade uma menção, justificando a forma como foi feita a inserção desse eixo nos seus respectivos currículos. Ademais dessa justificativa, é esperado encontrar nos PPPs os objetivos, compromissos, público-alvo e conduta geral da instituição em questão. As obrigações estruturais do PPP encontram-se na Resolução CNE/CES n 18, de 13 de março de 2002.

Ainda de acordo com as reflexões de Souza & Sant'Anna (2014), trataremos o PPP como um gênero discursivo (BAKHTIN, 1992), isto é, um ato concreto de fala com certo grau de estabilidades que o definem como tal. Ademais, por menos participação efetiva do corpo docente em sua elaboração, como se almeja nas descrições do documento, os sentidos construídos nele

se movimentam, se alteram e se constituem de acordo com o sujeito enunciador, atravessado por diversas vozes e ideologias, constituindo, desta forma, o que se conhece como heterogeneidade enunciativa. (p. 29)

Dessa forma, acreditamos que os sentidos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos estão atravessados por discursos que circulam no contexto no qual estes estão inseridos. Referimo-nos, inclusive, aos pareceres e resoluções da reforma das licenciaturas, mais especificamente o Parecer CNE/CP 28/2001 apresentado neste capítulo.

Primeiramente, destacamos a heterogeneidade das estruturas entre os documentos. O PPP da UFTM, por exemplo é composto por 164 páginas e nele estão incluídos os objetivos e ementas de todas as disciplinas oferecidas pelas licenciaturas em Letras. Por outro lado, o PPP da UERJ possui apenas 8 páginas e não conta com ementas e informações de cada disciplina. Essa discrepância no tamanho dos documentos reflete também no seu conteúdo. O nível de detalhamento que cada instituição tem para descrever aspectos como o perfil do aluno e estrutura do curso varia consideravelmente e já dá pistas sobre o tratamento dado por cada universidade para tal documento. No caso da UFES, o PPP possui 55 páginas ao passo que o da UFSCar, 80 páginas. Não defendemos que o tamanho reflita totalmente a qualidade do conteúdo, no entanto, ressaltamos a evidente discrepância entre os documentos que contam com algumas orientações previamente estipuladas. Esse fato, ajuda a entender que as prescrições não

garantem homogeneidades. Na verdade, estas homogeneidades são pretensões ficcionais que não são possíveis de se tornarem concretas.

Para melhor entender os sentidos de prática construídos a partir desses documentos que estão atravessados pelos discursos que circulam pela comunidade discursiva na qual estão inseridas, analisaremos cada Projeto Político Pedagógico buscando enunciados que operem com esses significados e que efeitos de sentido eles aportam.

Como forma de aproximação desses textos tão heterogêneos, buscamos as ocorrências da palavra “prática” ao longo de todos os quatro documentos. Em seguida, fomos ao local de cada ocorrência para verificar seu contexto e sentidos que aportavam, a fim de buscar os momentos em que a prática estava sendo relacionada à teoria e como a Prática como Componente Curricular estava sendo traduzida para a realidade da instituição. Apresentaremos os PPPs das quatro universidades que compõem o corpus desta dissertação, sendo elas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal do Triângulo Mineiro¹².

3.2.1 O PPP da UERJ

O Projeto Político Pedagógico da UERJ possui 8 páginas e se divide em sub tópicos, como, por exemplo, perfil dos formandos, forma de avaliação, estruturação dos cursos dentre outros. No documento não há data de divulgação. A palavra prática foi encontrada, ao todo, 14 vezes ao longo do documento.

Ao enumerar os pressupostos sob os quais o currículo da licenciatura foi pensado, o PPP diz:

2) A formação deste professor deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. As instituições, sejam as propriamente educacionais, sejam as ligadas a elas, têm história, valores, saberes e práticas que lhes são específicos e, nesse sentido, tem um papel social. Portanto, faz-se fundamental a circulação dos licenciandos em várias situações de ensino, buscando-se na diversificação de estágios a vivência necessária para uma prática docente que localize a sala de aula dentro de uma rede complexa de estruturas que dela participam direta ou indiretamente. (UERJ, 2010, p. 2)

¹² Tal como justificado no capítulo 2, item 2.2

Nesse trecho, há uma valorização da experiência em situações de ensino a partir do argumento de que a prática docente mobiliza uma complexa rede de relações. Interessante notar que a prática é imediatamente associada ao estágio, ou seja, a oportunidade de vivenciar isso seria através do eixo de ES. O mesmo ocorre no item 10 desses pressupostos:

10) O espaço para a participação do discente na construção de um currículo que atenda suas necessidades e seus interesses deve ser considerado de modo a garantir a formação necessária para suas opções profissionais. Assim, dentro de uma proposta macro que privilegia o equilíbrio das grandes áreas, o currículo deve permitir a diferenciação das especificidades. Dessa forma, o currículo oferecerá diferentes possibilidades de escolhas de práticas e estágios, agrupados nas várias áreas de saberes em Letras. As diversas opções propostas garantem não apenas a fundamental implicação do estudante no direcionamento individualizado de sua formação, mas também configuram a pluralidade esperada no ensino universitário. (UERJ, 2010, p. 3)

Nesse fragmento, ao considerar as “opções profissionais” do aluno, argumenta-se que a licenciatura deve oferecer diversas oportunidade de contato do aluno com diferentes possibilidades através de prática e estágios. A prática aqui, ainda que não colocada como PCC, é praticamente colada ao ES, ambos desempenhando a mesma função na formação, como no modelo Prática de Ensino/Estágio Supervisionado.

Mais adiante no documento, quando se enumeram os objetivos da licenciatura em Letras, percebemos um tratamento diferente da prática. Seguem dois trechos em que a prática é mencionada:

- a) Formar profissionais que estejam aptos a desenvolver junto à sociedade ações e experiências epistemológicas e educacionais, a partir de sua formação em Letras, e compreender de forma consistente o processo educacional em que se inserem, inclusive dominando as novas tecnologias de informação e de comunicação, num processo contínuo de transformação da teoria em prática eficaz no âmbito da realidade sócio-política nacional.
(...)
- d) Empreender esforços para que a prática profissional permita o retorno sobre a teoria que a sustenta.

O PPP coloca que o profissional formado deve saber transformar a teoria em prática e mais adiante, no item d, fala da prática servindo de apoio à teoria. Em nenhum momento vimos esse tipo de abordagem no parecer analisado e tampouco nos outros PPPs das universidades que seguirão nesse capítulo. O tratamento da prática como anterior à teoria é uma abordagem que foge ao comumente encontrado nos enunciados vistos até aqui nesta dissertação.

Podemos pensar que há uma discrepância entre essa abordagem da prática e a vista nos primeiros trechos do PPP da UERJ, portanto, um deslizamento dos seus sentidos.

3.2.2 O PPP da UFES

O Projeto Político Pedagógico da UFES é exclusivo da habilitação de Português/Espanhol, possui 55 páginas e se divide em tópicos como justificativa, histórico, princípios norteadores, objetivos, perfil profissional, dentre outros. Ressaltamos que, ainda que seja exclusivo do curso de licenciatura, em dado momento, o PPP afirma que o colegiado da universidade atua “de modo a favorecer no Espírito Santo a formação de licenciados e bacharéis no âmbito do ensino” (p. 7). Questionamos a relação estabelecida pelo PPP de bacharéis no âmbito do ensino já que a atuação profissional docente na educação básica exige uma licenciatura.

Sua data de divulgação consta como 31 de outubro de 2007, portanto, 5 anos após o conjunto da reforma curricular mencionada previamente.

Há, ao todo, 164 ocorrências da palavra “prática” no decorrer do PPP, no entanto, a maioria dessas entradas refere-se aos nomes das disciplinas oferecidas pela universidade que possuem essa palavra em seus títulos. Os nomes das disciplinas se repetem algumas vezes nas grades curriculares e apresentação das ementas.

Começamos destacando um fragmento que se encontra na descrição do perfil profissional que se almeja na licenciatura de Português / Espanhol na UFES. Deseja-se formar um profissional:

que perspective o estudo e a prática como indissociáveis, de forma a colocar-se simultaneamente como professor e pesquisador, assumindo seu processo de conhecimento com paixão, envolvimento e de forma independente, evitando qualquer situação que implique tutela e desautorização pelo poder ligado ao saber; (UFES, 2007, p. 12)

Fica evidente o diálogo estabelecido com os novos parâmetros da reforma curricular em que teoria (curiosamente nomeada como “estudo”) e prática devem estar juntas, articuladas, indissociadas ao longo de toda a formação universitária docente.

No entanto, buscamos outro trecho que se encontra dentro do sub tópico do PPP chamado “Eixo Articulador dos Conhecimentos a Serem Ensinados e dos

Conhecimentos Educacionais e Pedagógicos que Fundamentam a Ação Educativa”. À esse título subjaz uma ideia de que os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos pedagógicos são elementos distintos que merecem atenção para que sua articulação seja feita. No trecho que segue, o PPP se aprofunda nos moldes dessa articulação:

Os currículos de formação de professores devem ser organizados de modo a que sejam contemplados espaços, tempos e atividades que possibilitem aos alunos fazer permanentemente a transposição didática, ou seja, transformar os objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Assim, se por um lado, temos os conhecimentos práticos e pedagógicos que estão sob a responsabilidade dos pedagogos, e, se por outro, estão os conhecimentos específicos que são de responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento, é evidente que deva existir uma atuação integrada da equipe de formadores que garanta a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos. (UFES, 2007, p. 9)

Nesse fragmento, parece-nos, há um esforço de integração entre a teoria e prática, no intuito de seguir as orientações dos pareceres e resoluções da reforma curricular de 2001/2002. Fala-se em criar espaços para que os objetos de conhecimento se tornem objetos de ensino, nominado como transposição didática. No entanto, o enunciador evidencia uma cisão entre esses dois momentos da formação docente, inclusive, através de profissionais formadores distintos. Enquanto os conhecimentos específicos estão sob responsabilidade de profissionais especialistas em sua área de conhecimento, os conhecimentos práticos estão a cargo dos pedagogos.

Podemos supor, a partir desse trecho que os especialistas da área não são também responsáveis por essa, dita, transposição didática. Para que ela seja realizada, é necessária a intervenção e a colaboração do pedagogo, detentor desse conhecimento prático. Vemos, portanto, sentidos de teoria e prática sendo construídos de maneira dissociadas, como elementos interdependentes e, ressaltamos, hierarquizado. De acordo com a lógica apresentada pelo PPP, a teoria (objetos de conhecimento) devem ser apresentados primeiro para que, depois, venha a prática (objetos de ensino, sendo transpostos didaticamente).

Há, mais adiante no PPP, um tópico intitulado “Eixo Articulador das Dimensões Teóricas e Práticas”. Vemos, nesse tópico, um interdiscurso com os enunciados do Parecer CNE/CP 28/2001 em que a ideia de articulação entre teoria e prática é bastante evidenciada e promovida. Essa busca de integração dessas duas dimensões (a teórica e a prática), inclusive, é justificativa para a criação do novo

eixo da licenciatura denominada de Prática como Componente Curricular. No entanto, sob esse título não encontramos nenhuma menção à PCC, mas sim o trecho que segue:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. (UFES, 2007, p. 10)

Apenas o Estágio Supervisionado é mencionado como momento de cumprir a função de articular teoria e prática. Perguntamo-nos, que lugar a PCC ocupa no currículo da universidade em questão e que diálogo ela estabelece com o ES ou as disciplinas de eixo AC. Podemos perceber, a partir do trecho, que alguns deslizamentos de sentidos apontados no Parecer CNE/CP 28/2001 nesse capítulo se repetem no PPP da UFES. Entende-se o ES, aqui, como a atuação profissional como ora era visto no parecer.

Faz-se menção à PCC no momento de discriminar, ao final do PPP, as horas obrigatórias estipuladas para a licenciatura em que diz: “II- 420 (quatrocentas e vinte) horas de Laboratórios (Práticas como Componente Curricular), vivenciadas ao longo do curso” (UFES, 2007, p. 52). Interessante a nomeação das disciplinas de PCC como laboratórios. Aprofundaremos essa discussão no próximo capítulo aproveitando para discutir não apenas os títulos das disciplinas mas suas ementas também.

3.2.3 O PPP da UFSCar

O Projeto Político Pedagógico da UFSCar é composto por 80 páginas que se divide em sub tópicos que incluem perfil profissional, avaliação, organização curricular, matriz curricular dentre outros. Este é um documento que engloba as licenciaturas de Português-Inglês e Português-Espanhol e data de 21 de julho de 2008, portanto, em torno de seis anos após a publicação da proposta da reforma das licenciaturas. É interessante notar que no próprio título do documento (REFORMULAÇÃO CURRICULAR - CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS-INGLÊS HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS-ESPANHOL) já consta a marca de que se trata de uma reformulação curricular, uma referência ao conjunto de resoluções e pareceres produzidos entre 2001 e 2002.

Verificamos que, ao longo do documento, o termo prática aparecer 96 vezes, porém, na maioria, se encontra em nomes de disciplinas, listados nos anexos que incluem as disciplinas oferecidas; esses nomes são mencionados novamente na grade curricular e, uma vez mais, quando são apresentadas as ementas de cada uma. Como veremos no capítulo seguinte, há disciplinas que possuem o termo “prática” no seu título.

O primeiro trecho que destacamos é uma referência imediata a uma Resolução de 2002, que determina o quantitativo e divisão de horas que deve organizar a licenciatura. Essa resolução é mencionada como um dos tópicos que serviram de indicadores para a reformulação proposta no PPP. Eis o trecho:

a adequação à nova legislação estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; e que determina, do total das 2.800 (duas mil e oitocentas) horas mínimas exigidas para a integralização dos créditos, o cumprimento de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 1800 (um mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas em atividades complementares (outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais). (UFSCar, 2008, p. 4)

Esse trecho apresenta o que Maingueneau (2005) chama de *modalizações em discurso segundo* descrito por Souza & Sant`Anna (2014) como “indicação clara de que o discurso citante está apoiado em outro discurso” (p. 32). Ainda que não haja aspas no PPP, as informações aqui dispostas se encontram tal qual no parecer referido¹³. Essa já é uma primeira menção à Prática como Componente Curricular apresentada aqui como uma obrigação a ser implementada na reforma curricular, sem especificar como está sendo entendida. A reformar curricular também é mencionada quando usada como justificativa para a criação de um novo eixo que contempla as horas da PCC. Eis o trecho:

Com a reformulação curricular foram criadas disciplinas com caráter prático-pedagógico pela Coordenação de Curso, atendendo às 400 horas destinadas à prática como componente curricular, totalizando em uma oferta de **35 créditos/ 525 horas na habilitação Português-Inglês** e **33 créditos/ 495 horas na habilitação Português- Espanhol**. Essas disciplinas e os perfis de oferta estão relacionados nos quadros apresentados acima no item 4. (UFSCar, 2008, p. 26)

¹³ As informações presentes na Resolução CNE/CP 2/2002 são as mesmas que se encontram no Parecer CNE/CP 28/2001 analisado nesta dissertação. A resolução, inclusive, cita o parecer como texto base para sua composição. Acreditamos que o PPP da UFSCar citou a resolução e não o parecer por este ser mais recente e referir-se exclusivamente a questão do quantitativa e divisão de horas pela licenciatura.

Mais adiante no documento, buscando estabelecer uma relação entre os “componentes curriculares e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (p. 7), o PPP apresenta:

A avaliação sobre a relação entre os componentes curriculares e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem far-se-á pela observação da formação do aluno por meio dos resultados alcançados no conjunto de disciplinas oferecidas pelo curso, bem como na relação que os alunos são capazes de estabelecer entre o conhecimento adquirido e a aplicação nas situações que se impõem na prática profissional. O componente curricular conta com algumas disciplinas nas quais essa relação é posta em evidência. É o caso, por exemplo, das disciplinas que propõem o trabalho de conclusão de curso e das disciplinas que visam à prática pedagógica, ao estágio supervisionado e orientado para a prática profissional. A avaliação do desempenho dos alunos nessas atividades, realizada em conjunto com as diferentes áreas de conhecimento do curso, possibilita observar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, identificar lacunas e alterações necessárias (UFSCar, 2008, p. 8)

Nesse momento, coloca-se a relação entre o conhecimento adquirido e sua aplicação na prática profissional, como um dos critérios de avaliação do sucesso da articulação entre componentes curriculares e processo de ensino aprendizagem. Interessante notar que outro critério seriam os “resultados alcançados no conjunto das disciplinas oferecidas pelo curso”, ou seja, a capacidade do aluno de articular teoria e prática (conhecimento adquirido e prática profissional, como descrever o PPP) não está no escopo das disciplinas oferecidas e deve ser avaliado em outro momento. O PPP, em nenhuma ocasião, explicita algum mecanismo para avaliar esse critério fora das disciplinas oferecidas pelo curso.

Dessa forma, além de entender a teoria e a prática como partes distintas da formação, em que a teoria é “adquirida” para depois ser “aplicada”, o enunciador desse PPP, cria, como efeito de sentido do seu dizer, uma ideia de que o lugar dessa articulação é fora da sala de aula da universidade, possivelmente em algum momento posterior à formação ou projeto de extensão da própria instituição.

Caminhando ao encontro dessa ideia de teoria e prática dissociadas, há, logo no início do PPP, ao explicitar o perfil profissional almejado pela licenciatura, diz-se o seguinte:

Para cumprir sua finalidade, o currículo de Letras está centrado em três grandes componentes definidos como *núcleo comum*, *parte diversificada* e *parte pedagógica*. O núcleo comum às duas habilitações compreende os fundamentos lingüísticos e literários de domínio das duas línguas em que o aluno vai se formar. A parte diversificada compreende à formação em Inglês e em Espanhol, e a parte pedagógica fundamenta as questões relacionadas

com o processo de ensino-aprendizagem de línguas nos diversos contextos educacionais. (UFSCar, 2008, p. 5)

Podemos ver mais uma vez marcada a segmentação evidente ao longo do PPP da teoria e da prática. O que é chamado de núcleo comum e parte diversificada corresponderiam à teoria enquanto a parte pedagógica seria a prática. A memória do antigo modelo de formação 3 + 1 segue cristalizada e dialoga fortemente com a ideia apresentada nesse trecho. Ainda que a parte pedagógica tenha seu início desde os primeiros períodos da formação docente, criam-se muros entre o que é chamado de “fundamentos”, ou seja, o conhecimento isolado, puro, e do outro lado a aplicabilidade desses conhecimentos.

Mais uma vez questionamos a possibilidade dessa divisão, da existência de um conhecimento desencarnado de situações passíveis de uso e, ao mesmo tempo, que também não vemos a possibilidade da atuação profissional sem que o aporte de conhecimentos que são ressignificados e reconstruídos a todo momento estejam presentes.

Mais adiante do documento, há um detalhamento dos núcleos comum e diversificado e da parte pedagógica. No núcleo comum, a parte de Língua Portuguesa menciona brevemente a questão da formação docente, enquanto a Literatura Portuguesa não menciona nada que se refira a formação de um professor. A parte diversificada menciona a criação de material didático para futuros alunos e a parte pedagógica menciona em, vários momentos, situações relacionadas à atividade docente.

3.2.4 O PPP da UFTM

O último PPP para o qual nos voltamos é o mais longo deles, é composto por 164 páginas e refere-se apenas à licenciatura Português / Espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Por ser mais longo, possui um maior número de tópicos que contemplam: identificação do curso, histórico da UFTM e a identidade institucional, abrangência do curso no ensino, pesquisa e extensão dentre outros. São 15 tópicos ao todo, que descrevem em detalhes os aspectos relativos à licenciatura em questão. Esse também é o PPP mais recente, datado de 2010, muito posterior à reforma curricular.

Ainda que as ocorrências pareçam muitas (244 no total), seguindo o modelo de quase todos os outros PPPs vistos, a maioria do uso da palavra “prática” está no fluxograma, matriz curricular e títulos e ementas das disciplinas oferecidas no curso de licenciatura.

Destacamos, assim como o fizemos no PPP da UFSCar, uma menção direta às legislações da reforma curricular de 2001 e 2002, mais especificamente ao Parecer CNE/CP 1 e 2 de 2002. Segue o trecho:

As concepções de prática de ensino baseiam-se nas Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002 e no Parecer CNE/CES 09/2001 e 109/2002, aprovados em 13 de março de 2002 que estabelecem, respectivamente, as diretrizes curriculares de formação de professores, a duração e a carga horária dos cursos em nível superior de licenciatura. (UFTM, 2010, p. 7)

Ainda que haja menção aos pareceres da reforma curricular, aqui não se fala sobre a integração entre teoria e prática defendida pelos pareceres, mas somente a obrigação da sua implementação nos cursos de licenciatura de nível superior, sem explicitar qual seu propósito ou seus parâmetros.

Ao longo do PPP, inclusive, essa integração é menos explorada se comparada aos PPPs das outras universidades. Um dos poucos momentos em que a articulação entre teoria e prática é mencionada é no momento em que se descrevem as possibilidades da Faculdade de Letras oferecer atividades de formação continuada e diz o seguinte:

Refletir sobre a atuação dos profissionais da educação, de forma a estabelecer uma interação teórico-prática que possibilite, ao educador, a contextualização de sua atividade com a realidade sócio-político e cultural da Educação Básica; (UFTM, 2010, p. 45)

Notamos que a prática, de acordo com o PPP da UFTM, é deslocada para uma ocasião posterior à formação da licenciatura, sendo deixada para o momento em que o profissional já atua em sala de aula e volta para a universidade a fim de atualizar-se. Essa é outra forma de dialogar com os pareceres que demandam a integração dessas duas dimensões da formação docente. Podemos inferir que a memória da universidade como lugar da teoria está cristalizada de modo que não se fez possível inserir a articulação de teoria e prática na graduação.

Outro momento do parecer em que a integração teórico-prática é trazida à tona é na descrição do perfil do profissional que a UFTM pretende formar a partir do seu currículo:

Do graduado em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas literaturas espera-se o domínio das quatro habilidades comunicativas – falar e ouvir, ler e escrever. Além disso, o futuro professor precisa demonstrar conhecimento teórico-prático que oriente sua prática pedagógica para as necessidades de ensino. (p. 26)

Enfatizamos o diálogo com tradições de ensino de língua através das quatro habilidades, entendimento ao qual subjaz uma filiação teórica estruturalista em que é possível fracionar a língua em quatro habilidades distintas. Nessa visão, a língua era vista como um elemento externo ao sujeito, uma ferramenta estática que se podia descrever e lançar mão da melhor maneira possível dependendo das necessidades da ocasião. Como viemos acompanhando ao longo dos PPPs e da legislação, aqui, também, o enunciador hierarquiza a teoria e a prática, colocando-as em uma ordem específica. Primeiro o professor deve dominar o conhecimento específico (trata-se como possível aqui o domínio das quatro habilidades das línguas portuguesa e espanhola) para, em seguida, orientar sua prática para ensinar esse conteúdo dominado. A partir disso, podemos perceber pistas de um interdiscurso que constrói sentidos de um sujeito que possui o controle dos seus atos. Parte-se de um pressuposto que o indivíduo pode dominar algum conteúdo e aplicá-lo sem que processos da sua própria subjetividade interferissem de maneira a modificar o discurso sem que se tenha controle.

O último trecho que destacamos do PPP da UFTM refere-se ao momento em que descreve-se o perfil do corpo docente almejado pela instituição na sua licenciatura:

Considerando o desenho curricular diferenciado que busca promover integração e propiciar interdisciplinaridade, o perfil do docente para desenvolver o trabalho nas unidades temáticas é o de um professor com ampla visão, tanto de conhecimentos específicos, quanto de formação e prática pedagógica. (UFTM, 2010, p. 31)

O perfil de docente desejado para a universidade é aquele que saiba integrar a teoria e a prática, que tenha os conhecimentos específicos e a prática pedagógica. Perguntamo-nos como esse conhecimento da dita prática pedagógica é adquirido e, mais importante, como é tratado nas salas de aulas das universidades.

Questionamo-nos o quanto desses professores, não apenas da UFTM, mas dos cursos de licenciatura espalhados pelo país atuaram na sala de aula da educação básica ou há quanto tempo estão afastadas dela.

Os “conhecimentos da prática pedagógica” mencionada nesse trecho e ao longo de todos os PPPs não são construídos apenas pela leitura de livros ou relatos de terceiros. Questionamos a importância da experiência para o credenciamento de formador em uma licenciatura. Como ensinar a atuar em um contexto que não se conhece? Afinal, a ampla visão da prática pedagógica desejada no perfil do profissional viria de onde, senão da atividade em sala de aula? Os conhecimentos adquiridos na atividade de trabalho como os da segunda antecipação mencionado neste capítulo advém da experiência vivida e se atualizam a cada nova situação experimentada. A possibilidade de antecipar as situações que se apresentam dentro do equilíbrio entre as diferenças possíveis e as repetições constitutivas da *práxis* exercida pelos professores na educação básica fica ameaçada quando se tem profissionais distante da situação de trabalho propriamente dita.

Voltamos para o Parecer CNE/CP 28/2001 trazido ao início do capítulo e vemos que seus autores também não têm lastro nessa área, ou seja, produzem um documento de referência para a definição das licenciaturas no país sem contarem com pesquisa ou atuação que justifique tal escolha.

Acreditamos que os deslizamentos de sentidos presentes e evidenciados no Parecer CNE/CP 28/2001 são repetidos nos PPPs das universidades em que as cristalizações da teoria e da prática como elementos dissociados, hierarquizados, compartimentados, não são rompidas e a memória discursiva que mencionamos anteriormente de uma formação nos moldes do 3 + 1, ainda que disfarçada, ainda é presente nos enunciados apontados.

Acreditamos que esses documentos fazem parte da conjuntura que fez possível surgir as ementas das disciplinas de Prática como Componente Curricular e que serão analisadas no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE EMENTAS

As articulações entre teoria e prática são atualizadas em muitos enunciados que circulam pela universidade, onde a discussão sobre formação docente é muito presente. Ao longo deste trabalho, buscamos operar com manifestações concretas de língua, enunciados que se ancoram em um contexto socio-histórico próprio que, além de serem produzidos por comunidades discursivas específicas, ajudam a produzi-las em um processo cíclico de retroalimentação. Portanto, chegamos a este capítulo, após tratar da legislação, com o Parecer CNE/CP 28/2001 e Projetos Políticos Pedagógicos, para analisar, no âmbito mais micro das universidades, como essas discussões se traduziram em textos de cada instituição e se tornaram ementas, que buscam explicitar os conteúdos das disciplinas, de modo a respeitar as obrigações e definições previamente apresentadas na lei.

Deleuze e Guattari (2011, [1995]) defendem a ideia de que uma palavra, uma ideia, se apresenta em múltiplos planos (ou mil platôs) e que estes são fruto de convergências de fatores imensuráveis e irrepetíveis, portanto, necessariamente distintos. A premissa que rege o surgimento de um enunciado e um sentido, qualquer que ele seja, não passa por um encadeamento lógico e linear de acontecimentos, senão pelo encontro instantâneo de elementos que, juntos, provocam um efeito de sentido singular. No caso da teoria e da prática, buscamos como estes efeitos se apresentaram nos documentos legais referentes às reformas das licenciaturas, passando pela distribuição de horas entre as universidades e os PPPs chegando finalmente às ementas.

A partir dos estudos linguísticos de Bakhtin (1992), trabalhamos com a ideia de que existe um fluxo discursivo em curso e que não há enunciado original, já que qualquer manifestação linguística é uma resposta a algo que foi previamente enunciado e será influência para as próximas. Portanto, ao nos aproximarmos das ementas, entendemos que estas sofreram influências de outros enunciados que a precederam. No entanto, os entendimentos de prática, teoria não coincidirão com os previamente apresentados no capítulo 2 já que a situação enunciativa se renova a todo momento à luz de outros discursos em circulação, outros atores envolvidos e gêneros do discurso novos. Todos esses fatores são decisivos e são levados em consideração na nossa análise, ao buscar os deslocamentos de sentidos de prática

e de teoria ao longo desses diferentes planos analisados, para indicar alguns dos caminhos que a formação docente pode tomar.

Tendo em vista esse entendimento de língua como um elemento necessariamente social e fruto exclusivo da interação, por mais indireta que seja, é necessário chamar a atenção para dois desdobramentos. Ao dialogar com outros enunciados que o antecederam, o enunciado em questão está constituído por eles, logo o enunciado analisado não fala por si apenas. Este está impregnado de outras vozes as quais está reiterando, rechaçando ou complementando. Bakhtin (1992) fala em polifonia, ao referir-se a esse fenômeno, já que há múltiplas vozes que podem ser perceptíveis ou não em ação em um mesmo enunciado. Uma análise discursiva busca identificar quais atravessamentos cortam os enunciados em questão, quais memórias discursivas (ACHARD et al., 1999) estão sendo resgatadas e os sentidos que se materializam a partir desses encontros.

O outro desdobramento é mais um conceito trazido por Bakhtin (1992), o de gêneros do discurso. Segundo o filósofo russo, toda manifestação linguística se dá dentro de uma forma mais ou menos estruturada de se organizar.

(...) qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Para o autor, a enunciação é o elemento inicial para se caracterizar um gênero e a enunciação se dá através de uma interação social entre dois ou mais indivíduos e os discursos em circulação. Dessa forma, ao apontar os elementos estáveis presentes no enunciado, identifica-se a qual gênero ele pertence.

Bakhtin define três aspectos que estão interligados entre si para caracterização de gêneros, a fim de classificá-los: tema mobilizado, organização composicional e estilo. O primeiro refere-se ao modo como o tema é construído pelo gênero. Há gêneros discursivos que, em sua composição, atuam de maneira coercitiva na abordagem de certos temas. O segundo trata da estruturação do texto ou o modo como ele é organizado no contexto no qual está inserido. O modo como este gênero é legitimado a circular, a partir de qual suporte e os pares interlocutivos também compõem sua organização composicional. O último, por sua vez, leva em conta a forma de escrever do autor, porém levando em conta as coerções do gênero. O autor, ainda que tenha espaço para expressão, ocupa certo lugar de

enunciação que lhe constitui e, por sua vez, contribui para constituir sua fala. Vale lembrar, ainda, que alguns gêneros possuem uma forma de linguagem padronizada não dando espaço às intervenções estilísticas do autor.

A partir dessa visão dialógica de gênero, ocupamos o lugar daquele que estuda o enunciado como um gênero discursivo e iniciamos o estudo sobre as ementas, partindo de sua etimologia.

A palavra ementa, assim como currículo, também deriva do latim, neste caso do plural neutro de *ementum*, do verbo *eminiscor* que significa “anotação”, “apontamento, coisa que precisa ser lembrada” (FONSECA, 2012). Em relação ao seu uso, podemos encontrar duas áreas mais comuns, nas quais o termo é apontado: o jurídico e o acadêmico.

Na área jurídica, a ementa é definida como “a parte do preâmbulo que sintetiza o conteúdo da lei, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento da matéria legislada, devendo guardar estreita correlação com a ideia central do texto, bem assim como o art 1º proposto”. (BRASIL, 2012). Ao ler essa definição podemos depreender uma ideia de síntese, ou seja, um resumo de um conteúdo mais extenso, para, nesse caso, acelerar o reconhecimento do assunto tratado.

No âmbito acadêmico, que nos interessa mais especificamente neste trabalho, define-se ementa como “uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina”. (PUCRS, 2012). Esta descrição guarda, também, a ideia de memória e resumo na qual uma síntese é feita de maneira sistemática a fim de consulta posterior. Vale ressaltar que não foram encontradas definições que contivessem os elementos constituintes de uma ementa, apenas sua acepção geral e algumas diretrizes para formular esse tipo de documento.

Dessa forma, percebemos que, em comum, desde a origem da palavra até as aplicações encontradas aqui, há o conceito de resgate de uma memória a fim de registrá-la e resumo de alguma ideia previamente existente. A partir dessa busca inicial pelo termo, podemos concluir que o conceito ainda não é explorado com detalhes e defini-lo como um gênero do discurso demanda uma análise prévia dos documentos que estamos em contato para construir nosso discurso acerca do tema.

No que tange a sua organização composicional encontramos que “os tópicos essenciais da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem

verbo); Não é necessário que os tópicos sejam elencados em itens (um embaixo do outro): a redação é contínua.” (PUCRS, 2012)

Ainda que compreendamos que o gênero discursivo ementa descreve o que deve ser dado em uma disciplina por um professor, questionamos que o agente dessa ação, o enunciador desse discurso, sejam professores. Retomamos, nesse momento, o caráter oficial e burocrático da ementa, ou seja, ela representa uma instituição na qual se constitui uma rede intensa e heterogênea de vozes. Dessa forma, o verbo nominalizado nesse contexto não provoca tanto uma retomada de algo que já foi realizado, senão um efeito de não-sujeito para o enunciado que legitima uma voz mais genérica e impessoal, a da instituição. Em relação ao paciente da ação, o mesmo ocorre. Não há explicitação deste na frase, e apenas pelo contexto podemos retomar que os alunos que cursarão a disciplina e que terão, por exemplo, sua oralidade desenvolvida.

A fim de ilustrar o que foi descrito segue uma ementa. Essa ementa não faz parte do cópulus deste trabalho e compõe o currículo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Língua Espanhola I

Desenvolvimento da oralidade e introdução à produção/ compreensão escrita, com foco nos gêneros discursivos que apresentam características descritivas.

4.1 Ementas: como analisá-las?

Conforme explicitado previamente, o quantitativo de horas referentes aos três eixos de disciplinas obrigatórias das licenciaturas foi materializado em ementas, nas universidades públicas e privadas que formam professores no país. Como pudemos verificar no capítulo anterior, cada instituição compôs seu fluxograma e sua divisão de horas de maneiras particulares, desde que respeitassem a legislação.

Com isso, os efeitos na formação do professor ou o que se entende que deva ser a formação profissional do docente são distintos e nos interessa verificar, neste momento, no âmbito das ementas, quais os deslizamentos no sentido de prática são apresentados ao longo dos enunciados.

A fim de organizar as análises, compilamos as ementas das disciplinas de PCC que são oferecidas pelas quatro universidades (UERJ, UFES, UFSCar e UFTM) em questão. Em seguida, averiguamos as disciplinas que contém horas de

PCC e que são obrigatórias para os alunos que cursam Letras, com habilitação dupla em Português e Espanhol. Dessa forma, garantimos que essas disciplinas são, necessariamente, parte da formação de qualquer estudante que tenha passado por essas instituições de ensino. Nas faculdades em que não foi possível identificar quais são as disciplinas obrigatórias, por não estar claro nos documentos consultados ou por insucesso na comunicação com seus respectivos professores, selecionamos as que mais se assemelharam no que diz respeito à temática¹⁴ às disciplinas obrigatórias das outras universidades em que essa identificação foi possível. Acreditamos que, dessa maneira, as aproximações entre elas serão mais produtivas para a análise, já que estaremos considerando propostas de disciplinas semelhantes. No caso das duas universidades que apresentam disciplinas cuja carga horária contempla tanto a PCC como a AC (UFSCar e UFTM), selecionamos as disciplinas obrigatórias de cada departamento.

Dentre as ementas analisadas, buscamos contemplar a maior diversidade de departamentos possível, pensando que cada um desses grupos abarca um caminho de conceber a licenciatura e, ao contemplá-las, teríamos uma visão mais abrangente da formação docente nas faculdades. Buscamos selecionar as ementas dos seguintes departamentos: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Linguística e Colégio de Aplicação. Caso os nomes dos departamentos não coincidam em todas as universidades, tentamos aproximar ao máximo a identificação desses órgãos institucionais. Optamos por não trazer disciplinas de PCC oferecidas pelas faculdades de educação, pois acreditamos que fogem ao âmbito da Letras, território que escolhemos para trabalhar. No caso do Colégio de Aplicação da UERJ, vemos as disciplinas oferecidas por ele como um desdobramento mais próximo à formação oferecida na Letras e, por isso, decidimos contemplá-las. Ressaltamos também que não incluímos, no âmbito do Instituto de Letras, os departamentos referentes aos estudos literários, já que necessitaríamos de um arcabouço teórico próprio para sua análise, que esta dissertação não se propõe a realizar no momento.

Como já explicitamos, as ementas fazem parte do conjunto de prescrições que buscam antecipar a atividade do trabalho docente e que, em maior ou menor medida, influencia o resultado dessa atividade. Portanto, para analisá-las, buscamos as ideias apresentadas por Schwartz (2002) dentro da perspectiva ergológica, em

¹⁴ Entendemos aqui temática como o assunto que se propõe a ser tratado pela ementa.

que este se propôs a estudar mais detidamente a atividade de trabalho. O filósofo e seu grupo de pesquisa trataram de incluir o sujeito que trabalha nos estudos sobre o seu fazer, qualquer que este seja.

Estudos anteriores do trabalho¹⁵ tinham uma pretensão de antecipação total da atividade, como se as prescrições anteriores ao trabalho pudessem dar conta totalmente do que sucederia no momento de sua realização. No entanto, ao incluir o fator humano na questão, seus conflitos e subjetividades próprias, o grupo de pesquisa de Schwartz, baseado nos estudos da Ergonomia da Atividade¹⁶, seguiu repensando a atividade de trabalho como algo que se refaz a cada momento em que o trabalho é realizado.

Como já foi dito, constata-se a dicotomia entre trabalho prescrito e trabalho realizado e entende-se que as regras de antecipação do trabalho são inevitavelmente renormalizadas, pois o sujeito se constitui e reconstitui, a partir das mais diversas influências que o afetam nos diferentes contextos com os quais tem contato.

As ementas são, portanto, uma dessas prescrições do trabalho do docente formador, pois conteriam os assuntos principais que devem ser tratados em cada uma das disciplinas que compõem a licenciatura. Em particular, nas ementas de Prática como Componente Curricular poderíamos falar de uma metaprescrição, já que o tema tratado na ementa também diz respeito a prescrições do trabalho do professor, pois ali estariam conteúdos que contribuiriam para a antecipação da atuação no seu trabalho. No entanto, as disciplinas de PCC, ainda que devam tratar da dimensão prática, ou seja, do particular das situações de trabalho, devem ser registradas em uma ementa, cuja pretensão é de estabelecer o que será discutido nas aulas, portanto, cria algumas estabilizações de conceitos. Assim, está estabelecido um paradoxo de difícil resolução, pois podemos dizer que a ementa é de um campo discursivo totalizante, em que generalizações são inevitáveis, porém na PCC, propõe-se que o esforço seja o de registrar exatamente o que há de particular e contextual no fazer do professor que está cursando determinada licenciatura.

¹⁵ Referimo-nos à Organização Científica do Trabalho (OCT) desenvolvida por Taylor.

¹⁶ “A Ergonomia é o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários a concepção de instrumentos, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto e eficácia”. (WISNER, 1972). Alguns dos maiores expoentes desse campo foram: Wisner, Montmollin, Grandjean, Leplat, Murrel e Self.

Este paradoxo dialoga diretamente com a dicotomia entre teoria e prática, nosso foco de análise. Trabalhamos com as ideias de aderência e desaderência propostas por Schwartz (2002) e seu grupo de perspectiva ergológica a fim de trazer a discussão da teoria e prática para a realidade da formação docente. Nosso entendimento de aderência e desaderência sofre um leve deslocamento daquele originalmente apresentado por Schwartz em seus estudos, conforme explicitaremos a seguir, visto a particularidade dos agenciamentos que fazemos desses conceitos com o contexto da formação docente.

O campo da desaderência, segundo Schwartz (2010), trata dos saberes epistemológicos, aqueles saberes que se propõem como descolados de situações reais de trabalho. Nesse caso, os conhecimentos próprios da desaderência são apreendidos previamente à atividade, já que neles são pretendidos um distanciamento das variabilidades da prática laboral. Podemos comparar com o explicitado no capítulo um, quando nos referimos à teoria e sua proposta de estabilização de conceitos pela totalidade das situações encontradas.

No caso das ementas, buscamos averiguar quais as propostas que se encontram nesse campo da desaderência, ou seja, que marcam na textualidade uma preocupação com os saberes anteriores à atividade propriamente dita e que preparam de maneira a antecipar para o licenciando o que ele irá encontrar na sua prática. Supomos que a desaderência seja mais característica das ementas cujas horas originem o eixo Acadêmico Científico.

Por outro lado, a aderência se relaciona aos saberes investidos na própria situação de trabalho, aqueles que surgem na própria prática do indivíduo que atua. Na aderência, o debate de normas próprio do trabalho é constante e as renormalizações do que foi previamente conhecido são levadas em consideração. Schwartz e seu grupo falam nas dramáticas do uso de si pelo sujeito, as muitas situações com as quais o trabalhador se depara e que exigem a tomada de decisões no mesmo momento sobre que caminho tomar, já que as prescrições anteriores não dão conta de antecipar tudo. Associamos o campo da aderência com o que é descrito nas legislações e PPPs como Prática como Componente Curricular, pois busca aproximar-se da situação de trabalho.

Nosso uso dos conceitos de aderência e desaderência já se deslocam do apresentado pelo autor, a partir do momento em que trabalhamos com o ambiente

da formação docente, ou seja, não voltamos nosso olhar para a atividade em si, senão a preparação para esta atividade. Ademais, trabalhamos com a ementa que é o registro do conteúdo a ser tratado em uma determinada disciplina da licenciatura. Ao olhar para esse registro já há um afastamento natural da atividade de trabalho e, portanto, afastamento da aderência também. Nas salas de aula da universidade, por mais que se considere a atividade que será exercida pelo licenciando após sua formação, há um tensionamento inevitável para a desaderência, já que o que se discute e apresenta ali será sempre antecipação, conjecturas.

Dessa forma, entendemos os saberes registrados nas ementas que considerem a atividade docente na descrição da disciplina como localizado no campos das aderências. Ao falar em preparação de material didático, ensino, documentos de orientação escolar etc. consideraremos que há um caminho em direção à aderência. Entendemos que todos esses temas, assim como temas mais abstratos que não consideram a atividade docente, podem ser tratados de várias maneiras. Um tema que remeta mais à questões práticas como material didático pode ser visto sem que o aluno produza ou analise um livro sequer. Assim como um tema mais próximo à teoria, como visão de língua, pode ser visto de maneira a aproximar o tema ao ensino de línguas na escola. No entanto, estamos trabalhando com o registro escrito das ementas e não iremos observar como a disciplina é efetivamente dada. Dessa forma, apenas consideraremos as entradas linguísticas que podemos observar textualmente.

É importante afirmar que, assim como defendemos a co-dependência entre teoria e prática, a inexistência de uma sem a outra, apostamos que a aderência e desaderência são conceitos que se alimentam e que acreditar em um binarismo puro é ingênuo e não reflete as crenças que defendemos em nosso trabalho.

Dessa forma, trazemos uma organização didática elaborada por Schwartz, em que este trata de níveis de epistemicidades, propondo graus de aderência e desaderência, portanto, afastando uma lógica de oposição entre ambos. Segue o quadro explicativo:

Tabela 5: Níveis de epistemicidades de Schwartz

Campos	Níveis	Epistemicidades - diversidade de níveis de desaderência / aderência (Schwartz, mini-curso, PUC/SP, 2012)
epistêmico	1	Saberes em desaderência; conhecimentos que se constroem por conceitos em relação a um objeto idealizado - apagamento da subjetividade e da historicidade (por exemplo, estudos sobre a queda dos corpos).
ergológico	2	Conceituação técnica de relativa estabilidade na produção de normas, regras, procedimentos, aplicadas à vida social (por exemplo, as regras relacionadas aos contratos de trabalho).
	3	Conceituação relacionada às ciências humanas e sociais de estabilidade muito relativa, considera os ofícios e a importância de uma entidade coletiva relativamente pertinente (sujeito e alteridade), tenta explicar a sociedade, suas instituições, suas relações; busca analisar os fatos (por exemplo, as teorias das relações humanas no trabalho).
	3bis	Conceituação de base ergológica, que luta contra usurpações dos níveis de epistemicidades que apagam ou enfraquecem o <i>corpo si</i> , o debate de normas, uso de si; parte do processo de renormalização, que pode estar em graus maiores ou menores de aderência.

Fonte: Schwartz, 2012

O quadro apresenta três níveis, em que o primeiro é o mais próximo da desaderência, enquanto o terceiro é o mais próximo à aderência. Vale ressaltar a categoria 3bis em que a discussão binária entre esses dois polos é sobreposta pela ideia de que o conhecimento passa, necessariamente por esses dois campos já que o *corpo si*¹⁷, está necessariamente envolvido com o conhecimento seja ele mais ou menos aderente.

A partir da leitura de Sant'Anna (2014), entendemos que, na tabela de Schwartz, há uma variação entre níveis de epistemicidades em que a aderência e

¹⁷ [...] quem faz a gestão desta distância é a atividade de uma entidade um pouco enigmática que eu chamo de "corpo-si", alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso [...]. Simplesmente, isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim, esta entidade atravessa tudo isso. A atividade remete a isto. (SCHWARTZ, 2010a, p. 44)

desaderência se deslocam em graus maiores ou menores. Na relação com as ementas e os eixos da formação docente proposta nas universidades, acreditamos que o nível 3bis apresentado pelos estudos ergológicos se aproximam da proposta da Prática como Componente Curricular, em que teoria e prática não são vistas de maneira isolada, mas sim funcionando a partir de articulações que se complementem. Defendemos, a partir das explicações dadas por Deleuze (1968), expostas no capítulo um, a impossibilidade da dissociação entre ambos. Como Nietzsche dizia que o conceito é a morte do objeto, já que suas características contingenciais devem ser apagadas para que se universalize a palavra, entendemos teoria e prática dentro dessa lógica, como conceitos que, ao existirem possuem um grau de interdependência constituinte de ambos. A teoria seria o conceito, na analogia com as ideias de Nietzsche, enquanto a prática seria o objeto "em si". Perguntamo-nos se é possível apreender o objeto por completo ou criar um conceito que o represente por inteiro. Pensamos na prática como um momento inapreensível que a teoria busca estabilizar.

Ressaltamos que em nenhum momento desta dissertação defendemos a ideia de que a desaderência não é importante ou não deva ter seu lugar no processo de formação de um docente de língua portuguesa e/ou espanhola. Acreditamos que as abstrações teóricas são importantes como parte integrante do todo que se articula em processos de subjetivação, em cada um dos sujeitos que experimenta um curso de licenciatura. Inclusive, defendemos a ideia de que cada uma das reflexões teóricas que pode compor uma ementa é fruto de uma *práxis* prévia e essas teorias se ressignificarão tantas vezes quantas forem lidas, ensinadas, usadas, etc. Portanto, na teoria está a prática que gerará outra prática posterior e que interferirá no modo como a teoria se apresenta.

No entanto, argumentamos que a Prática como Componente Curricular é um eixo próprio da formação docente, e que teria sido pensada pelos documentos que a propuseram para que a articulação entre a teoria e a prática ocorra. Dessa forma, quando afirmamos que uma ementa não apresenta evidências da aderência em sua composição, não queremos desacreditar a teoria e seu lugar na formação, apenas questionamos uma supervalorização da teoria em detrimento da prática. Vimos essa valorização da teoria quando apresentamos a tabela com as legislações que fazem referência à prática ao longo dos anos. Por exemplo, com o antigo modelo de

licenciatura 3 + 1, a prática docente estava relegada ao final da licenciatura e com menos tempo de duração.

4.2 As ementas, na prática da análise

Optamos por organizar nossas análises da seguinte forma: primeiro apresentaremos as duas universidades que, em suas disciplinas, contam com horas apenas de Prática como Componente Curricular. Em seguida, apresentaremos as universidades que juntam, em uma única disciplina, horas dos eixos de Prática como Componente Curricular e Acadêmico Científico. Dessa forma, analisamos dois caminhos possíveis para a inserção da PCC no currículo da licenciatura e podemos aproximá-los a fim de compará-los.

4.2.1 Grupo 1: ementas compostas apenas pelo eixo da PCC

Começamos nossas análises com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro que conta com duas ementas em cada um dos departamentos selecionados: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Linguística e Colégio de Aplicação (Cap-UERJ). Portanto, trabalhamos com um total de oito ementas de Prática como Componente Curricular analisadas nessa universidade.

Lembramos que a UERJ faz parte do grupo de instituições que criaram disciplinas que são compostas por horas exclusivamente do eixo de PCC, ou seja, não há horas dos outros dois eixos de AC nem de ES.

Apresentamos, de início, as ementas elaboradas e oferecidas pelo Colégio de Aplicação da UERJ¹⁸. Ressaltamos que a UERJ é a única universidade da região sudeste, das que levantamos, que inclui o seu colégio de aplicação na oferta das disciplinas do eixo de PCC.

Por se tratar do local no qual a atividade docente em educação básica é exercida, espera-se que as ementas oriundas do instituto Cap-UERJ possuam uma preocupação maior com a atividade docente em sala de aula na explicitação

¹⁸ O Colégio de Aplicação da UERJ, atualmente denominado de Instituto de Aplicação, é um instituto dentro da universidade que oferece disciplinas obrigatórias dentro das licenciaturas, além de oferecer o ensino básico completo, salvo a educação infantil.

dos conteúdos a serem abordados. Entendemos que, ao oportunizar que o aluno tenha aulas com professores do colégio de aplicação, ou seja, que estão em exercício *in loco* da profissão para a qual estão se formando, a proximidade das questões da atividade, das variabilidades da profissão seriam maiores. Verificamos tais suposições com as duas ementas de PCC que seguem:

Ementa 1:

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

Levantamento e análise de problemas do ensino tradicional da língua portuguesa. Objetivos do ensino de língua materna. Abordagens metodológicas dedutiva e indutiva. Gramática internalizada, descritiva e normativa. Competência gramatical e competência comunicativa. Língua padrão real e língua padrão ideal. A Gramática Tradicional: origens, finalidades e limites. Tipos de atividades no ensino da língua: descrição e uso. Análise e produção de material didático.

Essa é uma disciplina que é proposta pelo fluxograma da instituição para ser cursada no quinto período, mas como não possui nenhum pré-requisito o aluno pode ingressar nessa disciplina a qualquer momento da sua formação.

A começar pelo título da disciplina, já podemos perceber um esforço para tratar de questões mais próprias da atividade do professor. Ao falar das metodologias de ensino, fica evidente que se está formando um profissional para atuar em sala de aula e o Colégio de Aplicação ensinaria como fazê-lo.

Por outro lado, é interessante notar que, no título, o *como* (Metodologia) está dissociado do *quê*. Fala-se no ensino de Língua Portuguesa (LP), de maneira abrangente, sem especificar um assunto próprio ou uma abordagem metodológica específica. Dessa forma, podemos pressupor que haja uma metodologia única para o ensino de LP ou que esta, na sua totalidade, pode ser ensinada de uma única maneira.

Assim, a partir do título verificamos uma pretensão totalizadora, universalizante, característica que encontramos mais frequentemente atribuída ao campo da teoria. Poderíamos encontrar uma especificação maior na ementa que tenha ficado omitida no título por conta de sua brevidade. No entanto, o que encontramos no texto é uma enumeração de itens que operam em uma lógica universalizante e abarcam uma quantidade de assuntos grande. Fala-se em tipos de gramáticas, competências comunicativas, língua padrão etc. Essa abertura de temas reforça a falta de recorte apresentada no título.

Trazemos, a fim de evidenciar nossa argumentação, a ementa da disciplina de Língua Portuguesa I do Instituto de Letras em que as horas são do eixo AC.

Ementa 2¹⁹:

Língua Portuguesa I

O texto – sua construção, gêneros e sentidos. O texto, o contexto e as variáveis da interação verbal. Os usos da língua e seu sentido social: o coloquial e o formal. A questão da norma padrão. A identidade sociocomunicativa do enunciador e do destinatário e a construção dos sentidos. Os gêneros textuais e os modos de organização textual. Coerência e coesão textuais. A frase e o parágrafo. Atitudes e intenções enunciativas: atos de fala e modalidades da frase. Discurso direto, discurso indireto e indireto livre. Recursos textuais de conexão de frases e de parágrafos.

Destacamos algumas semelhanças de conteúdo entre as duas ementas, pois estes são conteúdos que se distanciam da atividade docente. Percebemos uma aproximação entre uma disciplina que, de acordo com as definições da lei, deveria dar conta das teorias com outra que deve tratar da prática.

Podemos dizer que, com isso, haveria uma teorização da prática, ou seja, uma construção de sentidos que seguem na direção de padronizar os saberes da prática que se construiriam mais próximas a situações reais da atividade.

A nominalização presente logo no início da ementa, característica própria do gênero, apaga o agente de determinada ação que, no caso, seria o “levantamento”. Como efeito desse apagamento, temos que o levantamento dos problemas do ensino tradicional de LP é algo dado como verdade. O ensino tradicional de LP possui problemas e isso não está aberto a discussão. O aluno, nessa disciplina, já entra tendo pulado essa etapa de questionar a problemática desse ensino tradicional, cabendo a ele apenas levantar quais são elas.

Mais adiante da ementa, porém, apresentam-se as abordagens “indutiva e dedutiva” como assuntos a serem tratados durante o curso. Vemos uma contradição com o dito anteriormente já que estas fazem parte do referido “ensino tradicional de língua portuguesa”. Logo, a crítica que é feita na primeira frase, reforçada pela nominalização, é negada mais adiante ao trazer esses assuntos. De acordo com Luft (2002), a gramática indutiva “parte de um corpus de enunciados, restringe-se a analisar estes e classificar seus constituintes” (p. 22). Por outro lado, a gramática dedutiva “tem base na intuição ou competência linguística dos falantes nativos, trata de determinar o sistema de regras que estes dominam e que explica todas as frases possíveis da língua” (p. 22).

Contrariando nossa expectativa inicial, nessa ementa há marcas de apagamento das questões da aderência, dos saberes investidos na situação de

¹⁹ Grifos do autor.

trabalho e, portanto, uma valorização do saberes em desaderência, mesmo quando se trata do próprio fazer docente, em que se busca uma regra única para o ensino da LP como um todo. Ressaltamos que, ao final do texto da ementa, há um resgate das ideias do ensino quando se fala em: “Tipos de atividades no ensino da língua: descrição e uso. Análise e produção de material didático”. No entanto, esse resgate final não se articula explicitamente com o conteúdo anterior.

A outra ementa de PCC para o curso de Letras com habilitação de Português/Espanhol de responsabilidade do CAP-UERJ que se encontra sugerida no sétimo período e tem como pré-requisito a Língua Espanhola V, é:

Ementa 3:

Produção de Material Didático para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira

Especificidades do ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino fundamental e médio. Análise de diferentes materiais didáticos. Confeção de exercícios diferenciados para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Produção de material didáticos diversificado, visando o ensino de espanhol como língua estrangeira para o ensino fundamental e médio.

No caso dessa ementa, que é do mesmo departamento dentro do CAP-UERJ, chamado DLL (Departamento de Línguas e Literatura), podemos observar uma delimitação maior da atuação da disciplina dentro do Ensino Médio e Fundamental. Por ser essa a atuação do próprio colégio, pode-se pensar que a ementa 3 tenha considerado desnecessário mencionar os Ensinos Médio e Fundamental, no entanto, como enunciado, contribui para reforçar essa abrangência que levantamos anteriormente. É evidente na ementa 3, por quase todo o texto, marcas da preocupação com a atuação docente, em construir uma disciplina que, todo o tempo, esteja considerando o caráter de licenciatura do curso. A análise de materiais didáticos, confecção de exercícios, produção de material para o ensino de espanhol em vista são exemplos claros dessa ideia.

Inclusive, enquanto a ementa 1, da disciplina de “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, priorizava os saberes mais teóricos, verificamos que essa ementa 3 se exime de mencioná-los. No texto, mencionam-se apenas essas ações próprias do fazer do professor, sem que se discorra sobre a base teórica usada para tal. Acreditamos que é impossível preparar um material didático de espanhol sem que se apoie em alguma corrente teórica linguística.

Vemos um contraste entre as duas ementas de Prática como Componente Curricular oferecidas pelo CAP-UERJ que tendenciam ora para uma proposta de discussão mais teórica, ora mais prática. Enquanto a ementa 1 está mais para a teoria, a ementa 3 tende muito mais para a prática.

Seguimos nossas análises com as ementas sob responsabilidade do Instituto de Letras da UERJ. Dentro desse instituto, trabalhamos com os setores de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Linguística, sempre tratando das ementas de PCC.

No setor de LP, as duas ementas de PCC seguem uma sequência, no que diz respeito ao seu título e na própria arrumação do fluxograma da instituição, por isso são apresentadas e analisadas em um bloco único. Uma serve de pré-requisito para a outra e são sugeridas para o aluno nos primeiro e segundo períodos da habilitação Português / Espanhol. São elas:

Ementa 4:

Prática de Produção Textual I

A polissemia da noção de texto. Estratégias de produção textual. As condições de produção de texto. O conceito de autoria. Registros linguísticos. Gêneros textuais: aspectos textuais e linguísticos. Relações didático-pedagógicas entre leitura e produção textual.

Ementa 5:

Prática de Produção Textual II

A polissemia da noção de texto. Estratégias de produção textual. As condições de produção de texto. O conceito de autoria. Gêneros textuais: aspectos textuais e linguísticos. Relações didático-pedagógicas entre leitura e produção textual. A produção textual na escola à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As duas ementas apresentam praticamente o mesmo texto, alterando apenas alguns detalhes. As diferenças foram sublinhadas por nós para melhor visualização. Primeiro, vale notar que, ainda que o modo de nominalização seja outro, a estrutural nominal ainda está presente. Ressaltamos, portanto, que não há um verbo de ação com um agente explícito no decorrer dos textos apresentados.

No título das ementas, há a palavra "prática", porém, nos cabe buscar por quais sentidos essa prática está sendo construída nesses enunciados. A prática da produção textual pode ser o próprio aluno da letras produzindo textos para melhorar essa atividade ou, por outro lado, pode referir-se à produção de textos dentro da escola de ensino médio e fundamental, em que o aluno de letras irá trabalhar e orientar quando atuar como professor.

Pelo texto da ementa 4, não conseguimos identificar marcas de qual é o caminho seguido pelo enunciador. Ainda que a produção textual faça parte da

atividade docente, em nenhum momento do texto verificamos uma proposta que se aproxime da prática, ou seja, alguma proposta que leve em consideração o futuro professor exercendo sua atividade. Com isso, ainda que a palavra "prática" esteja presente no título, a Prática como Produção Textual I apresenta sentidos que não explicitam a situação de trabalho do futuro professor sendo enunciada, valorizando aspectos conceituais sobre o tratamento do texto, sem a preocupação da sua aplicabilidade na atividade com a escola.

Já na ementa 5, de Prática como Produção Textual II, há quase o mesmo texto acrescido de uma frase ao final (que se encontra sublinhada) em que se inclui essa dimensão da aderência ao mencionar a escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não há nenhuma marca de costura entre a parte do texto que coincide com a ementa 4 e a frase que foi adicionada senão o tema "texto". Com isso, podemos supor que essa frase foi acrescida sem que tenha sido criada como um texto único, ou seja, podemos levantar como hipótese que essa frase possa ter sido acrescida posteriormente a um texto que já existia. A presença dos PCNs na ementa nos remete a um tratamento do texto na escola, ou seja, o aluno da licenciatura em letras pensando em como um documento de orientação nacional direciona o trabalho do texto na sua futura profissão. No entanto, o tratamento dado aos PCNs nas aulas da licenciatura pode manter-se no nível da desaderência, verificando, por exemplo, os pressupostos teóricos que o embasam sem alcançar o nível da atividade de trabalho necessariamente.

Percebemos aqui, assim como vimos na ementa 1, de Metodologia de Língua Portuguesa oferecida pelo CAp-UERJ, um apagamento da dimensão de Prática como Componente Curricular das ementas que possuem horas desses eixos. Notamos também que a PCC está sendo construída de maneira a aproximar-se mais da teoria ou eixo Acadêmico Científico do que para a prática ou atividade docente propriamente dita.

O próximo grupo de ementas que apresentamos é de responsabilidade do departamento de Letras Neolatinas (LNEO), mais especificamente do setor de Espanhol.

A ementa 6 é intitulada Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio e está situada na grade curricular no terceiro período, tendo como pré-requisito a disciplina de Língua Espanhola II. Segue a ementa:

Ementa 6:

Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio

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 diálogos sobre a linguagem e de interculturalidade no ensino de LE. Preparação de material específico adequado a diferentes níveis de ensino.

Assim como as ementas da UERJ que vimos analisando até esse momento, há a presença do termo prática no título da ementa. No entanto, ressaltamos que esse está inserido na expressão “prática de ensino”. Esse é um enunciado que traz memórias discursivas de antes da reforma das licenciaturas de 2001, um implícito cristalizado de que a Prática de Ensino segue na formação docente. Antes, o eixo da Prática como Componente Curricular não existia, porém, havia o eixo da Prática de Ensino com outra proposta de composição. Dessa forma, ao manter essa expressão no título de uma ementa de PCC, podemos perceber uma recuperação de memórias antigas que ainda atravessam o enunciado apresentado.

Anteriormente, as Práticas de Ensino eram diretamente vinculadas a um Estágio Supervisionado; no entanto, como a PCC já deveria ter sua dimensão prática na própria disciplina, essa vinculação teria se tornado obsoleta. As ementas oferecidas pelo CAP-UERJ e o setor de Língua Portuguesa não possuem nenhuma vinculação com outra disciplina. Oficialmente, também não há nenhuma vinculação das disciplinas de PCC do setor de Espanhol; no entanto, ao verificar as disciplinas de ES desse setor, vemos que há disciplinas exatamente com o mesmo nome das de PCC. Ou seja, isso, somado à expressão “Prática de Ensino” do título, podemos dizer que houve um entendimento de PCC muito próximo ao que era o de Prática de Ensino antigamente. Ao vincular, ainda que não oficialmente, as PCC com ES, de certa forma, desvaloriza a dimensão prática das disciplinas de PCC ou até podemos dizer que anula a existência desse eixo, apagando-o por completo.

Na textualidade da ementa, vemos várias menções à atividade de trabalho do professor ao falar do papel da língua estrangeira na escola ou dos documentos que regem esse ensino. Ainda que sejam atividades que não se insiram diretamente no fazer docente propriamente dito, levam em consideração os saberes necessários para o exercício dessa atividade. Acreditamos que essa ementa está mais de acordo com o campo do 3bis proposto por Schwartz, em que se pretende que haja articulação das dimensões prática e teórica. Ressaltamos também a repetição do conteúdo dessa ementa 6 com a proposta pelo Cap-UERJ, ementa 1 de Produção

de Material Didático para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, já que ambas se propõem a preparar material didática de LE com os alunos. Ao ser obrigada a contemplar alguma dimensão da atividade docente, lança-se mão do assunto "material didático" para dar conta da aproximação com a prática docente.

A outra ementa obrigatória oferecida pelo setor de Espanhol é:

Ementa 7:

Prática de Ensino em Língua Espanhola II: O Ensino do Texto Literário

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 contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confeção e análise de exercícios.

A questão relativa à expressão da "Prática de Ensino" se repete, tal como na ementa 6.

Mais uma vez, notamos uma consideração da atividade do professor, a inclusão dos saberes em aderência a partir do momento que considera que a literatura está sendo estudada sob o enfoque do seu ensino nos níveis médio e fundamental. Outro indício dessa preocupação é a confecção de exercícios. Em nenhum momento, articulam-se esses exercícios com o texto literário, mas pressupõe-se que esse seja o tema dos exercícios propostos e analisados.

Interessante notar a menção a uma competência leitora e uma literária, podendo construir sentidos de que ambas estão dissociadas ou que vinham sendo dissociadas e a disciplina propõe unir. Acreditamos que nessa diferenciação emerge o discurso da separação entre língua e literatura em que a competência leitora estaria a cargo das disciplinas de língua com textos não literários e a competência literária seria algo distinto que estaria, portanto, a cargo dessa disciplina apresentada. Dessa forma, são construídos sentidos que constituem língua e literatura como objetos de estudo distintos e, portanto, de ensino também. Na escola, como consequência, esses temas não caminham juntos nas aulas de língua estrangeira ou mesmo língua portuguesa, já que em muitos colégios há uma divisão instituída no horário para língua e literatura.

Ambas as ementas oferecidas pelo departamento de Neolatinas, setor de Espanhol, equilibram as propostas de saberes em aderência e desaderência, ainda que o título houvesse inicialmente indicado um apagamento da dimensão prática dessas disciplinas por deixá-las a cargo dos Estágios Supervisionados.

Em seguida, analisaremos as ementas de Prática como Componente Curricular referentes ao departamento de Linguística da UERJ. Nesse departamento, há uma disciplina obrigatória e outra que deve ser escolhida dentre um grupo de quatro disciplinas. No entanto, pelo que verificamos, a ementa que vem sendo consistentemente sendo oferecida nos últimos anos é a “Discurso Pedagógico”, portanto, será a ementa de escolha para a análise

A primeira ementa a ser analisada é indicada para ser feita no 2º período, tem como pré-requisito a disciplina Linguística I – Fundamentos Teóricos. Seu texto é:

Ementa 8:

Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira

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.

Primeiramente, é interessante ressaltar que no título existe uma referência a um campo da linguística que, historicamente, trata de aspectos relativos à aderência. Ao tratar da Linguística Aplicada, Daher & Rocha (2014) discutem a dicotomia de ciência pura e ciência aplicada e afirma que seus primeiros usos, no século XIX era:

"enquanto "ciência pura" remetia ao conhecimento *a priori*, ciência aplicada era o conhecimento *a posteriori*, ou seja, todo e qualquer conhecimento que fosse de base empírica" (p. 3)

A Linguística Aplicada abarca um campo relativamente amplo e, as vezes, até difícil de delinear (DAHER; ROCHA, 2014), no entanto, podemos afirmar que esta busca tratar de conceitos e de sua aplicabilidade, ou seja, seu uso em situações reais. No caso da ementa, trata-se dos conceitos da linguística em prol do ensino de língua estrangeira. Logo, a partir desse título, podemos supor que a ementa traz elementos da prática em sua composição, isto é, da aplicabilidade de conceitos teóricos linguísticos.

Ao seguirmos pelo texto da ementa, notamos a presença de discussões que se localizam mais no âmbito da desaderência, questões que desconsiderariam a futura profissão do aluno que está sendo formado. Na parte: “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.”, há aspectos que tratam da aquisição da língua, processo supostamente vivenciado pelo professor na sua relação com o aluno de língua estrangeira, no entanto, é uma

construção que se apresenta como absoluta e totalizante (fases, padrões de uso) sem abrir espaço para reflexão crítica e diferenciações provenientes da prática, das particularidades inerentes a cada situação, como se o objeto analisado fosse ideal e livre de subjetividades próprias.

Ao final da ementa, há, assim como nas ementas do setor de espanhol, a retomada da Prática de Ensino, esse eixo que se extinguiu com a entrada da PCC. Notamos, novamente, indícios de uma compreensão dissonante do que seria a prática.

A ementa 9, que corresponde ao departamento de linguística, é:

Ementa 9:

O Discurso Pedagógico

Práticas de linguagem no discurso pedagógico; linguagem e a construção do conhecimento; o social e o afetivo no discurso da prática pedagógica; crenças no discurso da sala de aula de LM; a estrutura da participação e o papel do professor; multimodalidades; a prática reflexiva e crítica; multiculturalismo, identidades sociais e o ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural.

Podemos perceber nesse enunciado sentidos mais voltados para uma discussão sobre o fazer pedagógico. Há o entendimento de que o profissional formado será professor, afinal as discussões giram em torno desse tema.

Ao discutir o papel do professor e sua participação dentro da dinâmica da sala de aula, novamente há uma discussão teórica sobre a atividade, no entanto, não há, em nenhum momento, alguma proposta ou marca de encaminhamento da ementa que sugira alguma atividade de trabalho para os alunos.

Lembramos que defendemos que qualquer atividade exercida por um sujeito é uma experiência, uma prática, ou *práxis*, até mesmo a leitura de um texto teórico. No entanto, entendemos que as discussões propostas por essa ementa se aproximam do nível 3 de epistemicidades, porém não está no nível 3bis já que as relações teoria e prática não são costuradas de maneira que uma alimenta a outra.

A próxima universidade a ser analisada é a Universidade Federal do Espírito Santo, que se assemelha à UERJ na distribuição das horas de Prática como Componente Curricular, ou seja, possui disciplinas exclusivas para as horas de Prática como Componente Curricular. Estas disciplinas estão distribuídas no currículo de forma que, do primeiro ao sétimo período, os licenciandos devem cursar o que chamam de Laboratórios de Práticas Culturais I ao VII. Cada uma dessas

disciplinas possui 60 horas e dois créditos, totalizando 420 horas do eixo de PCC e, assim, atendendo à reforma curricular.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UFES, em que constam todas as disciplinas existentes na licenciatura em Letras com dupla habilitação Português / Espanhol, há 41 disciplinas com horas de PCC e que são laboratórios de práticas culturais. Na estrutura do currículo, não se especifica quais dessas disciplinas o aluno deve cursar, portanto o aluno deve escolher dentre as opções a que mais lhe interesse e convenha²⁰.

Entendemos que essa grande oferta de possibilidades, para que o aluno escolha qual caminho percorrer, segue uma linha de licenciatura menos enrijecida, abrindo possibilidades para que o estudante busque seus interesses pessoais e profissionais a fim de especializar-se. Essa abertura de escolha, na universidade em questão, apenas é dada às disciplinas de PCC. Na estrutura curricular, as disciplinas que contemplam horas dos eixos Acadêmico Científico e do Estágio Supervisionado são fixas. À essa situação, subjaz uma ideia de que o grupo de disciplinas teóricas são indispensáveis para a formação acadêmica do licenciando. Não se pode prescindir de nenhuma delas, deixando a cargo do aluno decidir por uma ou outra. Outra memória discursiva que está sendo trazida é de que as disciplinas teóricas obrigatórias já dão conta de tudo que o licenciando precisaria saber, sem que haja espaço para a oferta de mais disciplinas dentre as quais ele escolha. Já na PCC, o aluno deve optar por sete ementas no total de quarenta e um, portanto deixando trinta e quatro por fazer. A teoria e a prática aqui são, mais uma vez, dissociadas, de modo que a teoria é tratada como universalizante e generalizada, enquanto a prática se multiplicaria em inúmeros contextos que não caberiam nas disciplinas obrigatórias. Supomos que, por questões contingenciais, o Instituto de Letras da UFES não consiga oferecer as quarenta e uma disciplinas todos os semestres ou tampouco oferecê-las de maneira rotativa. A decisão dos alunos também deverá passar pelas possibilidades do que está sendo oferecido na época em que cursa a faculdade.

Antes de seguir para as análises das ementas propriamente ditas, destacamos, na designação de todas elas a palavra Laboratório. Todos os títulos das ementas que possuem horas do eixo de PCC começam com Laboratórios de

²⁰ Ainda que a instituição tenha ementas de 41 disciplinas de laboratório, o aluno ficará restrito às disciplinas oferecidas pela universidade no semestre que o discente estiver cursando.

Práticas Culturais e, em seguida, há um complemento diferenciando cada uma delas.

Podemos pensar que a palavra laboratório está muito presente em contextos das ciências exatas e biológicas e denomina os espaços em que se materializa o que antes se abstraía. Por exemplo, nos laboratórios de química e física estão os microscópios para que se veja, concretamente, o que se estudou. A ideia do laboratório também traz sentidos de controle do ambiente, em que as variáveis podem ser manipuladas de acordo com as pretensões do cientista. Podemos dizer que esse termo, laboratório, dialoga com a ideia da experimentação de combinações para chegar a um resultado esperado.

Ao associar o laboratório com as disciplinas do eixo de Prática como Componente Curricular, carrega-se essa ideia das experimentações, ideia de que pode-se controlar variáveis para chegar a um resultado específico. Ressaltamos que, nesse entendimento, está incluída a interação entre conhecimentos da teoria e os da prática. No laboratório, pressupõe-se o trabalho dentro da atividade, ainda que essa seja supostamente controlada e controlável.

Como dissemos, não há disciplinas obrigatórias de PCC na grade horária da UFES, portanto, não pudemos usar esse critério de seleção das ementas a analisar. Tampouco conseguimos obter pelo PPP ou pelas informações disponíveis no *site* da universidade o departamento que oferece as disciplinas. Dessa forma, nossos critérios de seleção foram, primeiramente, se na ementa já está claro se é uma disciplina de Língua Espanhola, Portuguesa, Linguística ou Colégio de Aplicação e, em seguida, buscamos as ementas que, de alguma forma, se assemelham quanto a sua temática às ementas analisadas em outras universidades que compõem este *cópus*. Com isso, podemos fazer uma aproximação mais coerente e analisar as semelhanças e diferenças nos entendimentos de prática.

Começamos as análises das ementas com as que abordam a Língua Espanhola. Destacamos a seguinte ementa:

Ementa 10:

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: DOCUMENTOS OFICIAIS: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (LE)

Discussão sobre os PCN- LE: O conhecimento em língua estrangeira como um direito de todo cidadão. Perspectiva plurilíngüe para o ensino de língua estrangeira. O aprendizado de língua estrangeira como estratégia para conhecer e compreender o outro, superando assim os preconceitos, a intolerância cultural e a incapacidade de compreender as diferenças. Entendimento da língua estrangeira como acesso a outras culturas.

A ementa 10 já em seu título, menciona os PCNs de Língua Estrangeira e, com isso, considera a Educação Básica em seu conteúdo. Ao propor a discussão sobre um documento que se refere à escola, a ementa está criando a oportunidade que essa disciplina seja trabalhada considerando a atividade docente como futuro dos alunos de licenciatura. No prosseguimento da ementa, o texto expõe alguns dos conceitos presentes nos PCNs que são considerados relevantes e não podem deixar de ser explorados na disciplina. Aproximamos essa ementa da ementa 6 da UERJ, Prática de Ensino em Língua Espanhola I: Ensino Fundamental e Médio, em que os documentos referentes à educação básica são usados para discutir a atividade do professor.

Por outro caminho, segue a próxima ementa também de Língua Espanhola:

Ementa 11:

LABORATORIO DE PRATICAS CULTURAIS: PRATICA DE LINGUA ESPANHOLA

Prática de produção e expressão oral e escrita em diferentes situações de comunicação. Discussão sobre estruturas complexas de LE em método contrastivo com a LM. Prática de tradução. Leitura, discussão e produção de textos. Ênfase nas habilidades de produção e compreensão oral e escrita através do estudo do vocabulário, estruturas linguísticas e funções comunicativas.

Nessa ementa 11, o entendimento de prática volta-se para o aluno de graduação realizando tarefas práticas de produção e expressão oral ou de tradução e aproxima-se das ementas 4 e 5, de Língua Portuguesa encontradas na UERJ. Inclusive, na ementa 11 propõe-se o contraste com a Língua Materna.

Detemo-nos um momento no termo Língua Materna, que já pode ser encontrado em outras disciplinas que se referem ao ensino de língua portuguesa como as do Cap-UERJ. Ao referir-se à Língua Portuguesa como Língua Materna há um achatamento dos sentidos de língua nacional e língua materna. De acordo com Payer (2006), é necessário

estabelecer um contraponto teórico entre a noção de língua nacional, entendida como a língua a partir da qual o Estado regula a presença de outras, e a noção de língua materna, entendida como uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva. Com este procedimento, acabamos por notar claramente que os estatutos de língua materna e língua nacional não coincidem, nem empírica nem teoricamente. (p. 117)

Há, portanto, aqui uma desconsideração de situações migratórias no país em que a língua materna não necessariamente é a portuguesa ou mesmo a presença

de alunos estrangeiros dentro da universidade, situação cada vez mais comum com as últimas parcerias realizadas pelo Governo Federal²¹.

Podemos ver aqui, em um mesmo departamento, portanto, um entendimento distinto sobre o que seria a Prática como Componente Curricular. Enquanto a ementa 10 a entendia como um espaço para discutir normas antecedentes como PCNs, esta entende como o aluno praticando alguma atividade como leitura e escrita. Nesse caso, não se explicita uma preocupação com a futura profissão dos licenciandos com qualquer menção à sala de aula.

O mesmo não se repete nas ementas das disciplinas de PCC relativas ao departamento de Língua Portuguesa. Ambas as disciplinas consideram a atividade docente na sua constituição. Seguem as ementas:

Ementa 12:

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: PRODUÇÃO DE TEXTO E ENSINO

Produção de textos orais e escritos; técnicas de análise e reescrita de textos. Ensino da produção de textos.

Ementa 13:

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMINÁRIO DE PESQ. EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERAT. DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisa orientada para os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da Língua e das Literaturas de Língua Portuguesa. Elaboração de projeto de pesquisa direcionado pela e para a prática docente nessa área.

Menciona-se o ensino em ambas as ementas 12 e 13, no entanto, podemos perceber que a tendência de colocar a parte do ensino para o final do texto é mantida na ementa 12. Primeiro, fala-se da produção de texto, para depois incluir o ensino dessa produção. À essa ordenação, subjaz a ideia de que se deve primeiro fazer para depois ensinar como se faz, logo, está contemplada na ementa a ideia de que é preciso realizar a atividade para dela construir saberes que serão utilizados na próxima vez que eu realizar a atividade. O ideia da dupla antecipação, portanto, pode ser identificada na ementa, já que a segunda antecipação, em que se realiza a atividade para dela extrair novas antecipações está na ementa.

Já a ementa 13 propõe que haja uma pesquisa sobre a atividade docente. Dessa forma, evidencia-se uma intercalação entre teoria e prática de maneira mais

²¹ Referimo-nos, por exemplo, ao programa PEC-G do Governo Federal que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

concreta. A pesquisa sobre a atividade possibilita ao aluno a, a partir da análise do fazer profissional, tirar conclusões que possam servir para a sua própria atuação futura.

Todas fazem parte dos laboratórios e, portanto deveriam contar com uma dimensão prática. Seguem as ementas:

Ementa 14:

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SEMANTICA E ENSINO

Teorias linguísticas e produção de material de apoio para o ensino de língua portuguesa na Escola Básica. Abordagem de categorias da semântica inseridas na perspectiva do uso.

Ementa 15

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: SINTAXE E ENSINO

Teorias linguísticas e produção de material de apoio para o ensino de língua portuguesa na Escola Básica. Abordagem de categorias da sintaxe inseridas na perspectiva do uso.

Ementa 16

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: MORFOLOGIA E ENSINO

Teorias linguísticas e produção de material de apoio para o ensino de língua portuguesa na Escola Básica. Abordagem de categorias da morfologia inseridas na perspectiva do uso.

Ementa 17

LABORATÓRIO DE PRÁTICAS CULTURAIS: FONOLOGIA E ENSINO

Teorias linguísticas e produção de material de apoio para o ensino de língua portuguesa na Escola Básica. Abordagem de categorias da fonologia inseridas na perspectiva do uso.

Todas as ementas são iguais e mudam apenas o seu título e uma palavra no corpo do texto. No entanto, a dissociação entre teoria e prática se dá logo no início das ementas quando se fala nas teorias linguísticas e, em seguida, a produção de material didático. A articulação das duas se daria pela posição em que estão colocadas na ementa, porém juntas por uma conjunção aditiva, atribuindo um sentido de interdependência entre ambas. Seria diferente caso, na ementa, houvesse a produção de material didático a partir das teorias linguísticas.

Ainda que, nessas ementas, haja uma tentativa de afastar-se de memórias discursivas que colocavam a teoria e a prática em locais distintos, ambas seguem dissociadas.

Após analisar as ementas pertencentes à UERJ e UFES, universidades que possuem disciplinas exclusivas para a PCC, partimos para outras universidades com um perfil distinto, no que diz respeito à sua distribuição de horas do eixo de Prática como Componente Curricular.

4.2.2 Grupo 2: ementas compostas pelos eixos de PCC e AC

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao contrário da UERJ e UFES, possui disciplinas que combinam horas dos eixos Acadêmico Científico e da Prática como Componente Curricular. A disciplina Morfologia da Língua Portuguesa, por exemplo, possui quatro créditos e sessenta horas totais sendo que dois créditos (trinta horas) se destinam ao eixo de AC e os outros dois créditos (trinta horas) ao eixo de PCC. Essa é outra maneira de materialização das ementas com horas de PCC que, por sua vez, constroem sentidos distintos do que está sendo esse eixo nessa universidade que opera com essa arrumação específica. Ao pensar no entendimento da PCC a partir da articulação entre teoria e prática já na sua constituição, podemos supor que, juntando a PCC com o eixo AC, haveria um entendimento da PCC mais como uma dimensão da atividade de trabalho propriamente dita, em que a reflexão sobre essa atividade está dada pelo eixo de AC. Interessa-nos verificar se há marcas desses entendimentos nas ementas das disciplinas da UFSCar.

Porém, antes de chegar às ementas propriamente ditas, vale compreender mais a estrutura de divisão de horas apresentada pela própria universidade. A UFSCar, em sua divisão interna de créditos, ao apresentar sua grade curricular, trabalha com quatro eixos de formação que se chamam: créditos teóricos, créditos práticos, créditos prático-pedagógicos e estágio supervisionado. A tabela que segue foi extraída do PPP da universidade:

Tabela 6: Horas/Créditos da Licenciatura em Letras Português/Espanhol na UFSCar

Habilitação Português-Espanhol				
Créditos/Horas				
Total de Créditos/Horas	Créditos Teóricos	Créditos Práticos	Créditos Práticos-pedagógicos	Estágio Superv.
200 créd. 3000 h em créditos + 200 h – em atividades complementares Total= 3200 h	101 créd. 1.515 horas	38 créd. 570 horas	33 créd. 495 horas	28 créd. 420 horas
Créditos/Horas para Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-cultural 139 créditos = 2085 Horas				
Créditos/Horas de Prática como Componente Curricular 33 créditos = 495 Horas				
Créditos de Estágio Curricular Supervisionado 28 créditos = 420 Horas				

Fonte: PPP UFSCar, p. 29.

Na primeira linha horizontal da tabela, podemos verificar que os denominado “Créditos Teóricos e “Créditos Práticos” compõem o eixo de Conteúdos Curriculares de Natureza científico-Cultural que, no parecer CNE/CP 28/2001 é denominado de eixo Acadêmico-Científico. Já os denominados “Créditos Prático-Pedagógicos compõem o eixo conhecido pelo parecer de PCC.

Dentro da divisão imposta pela legislação, há universidades que criaram disciplinas que incluíam apenas horas do eixo AC, disciplinas que incluíam apenas horas do eixo PCC e outras que eram compostas por horas dos eixos PCC e AC ao mesmo tempo. A UFSCar não possui disciplinas que trabalhem exclusivamente com horas do eixo de PCC (ou Prática Pedagógica como é chamado por eles), mas possuem disciplinas que contem horas exclusivamente do eixo AC. Ademais, a UFSCar possui disciplinas que unem horas do que chamam de Teóricos com o que chamam de Prática e também unem horas do Teórico com o que chamam de Prática Pedagógica. Para melhor entendimento, segue:

Tabela 7: Denominação de eixos apresentado pelo PPP da UFSCar

	Créditos (denominação USFCar)	Eixos (denominação Parecer 28/2001)
Tipo 1	Teórico	Acadêmico Científico
Tipo 2	Teórico + Prático	
Tipo 3	Teórico + Prático-Pedagógico	Acadêmico Científico + PCC

Interessa-nos mais o terceiro tipo, já que estamos investigando o eixo de Prática como Componente Curricular, mas buscamos aproximar os outros tipos para verificar possíveis entendimentos de prática que se está tendo. Como fizemos com a

UERJ, separamos por departamento, sendo eles, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Linguística. Lembramos que a UFSCar não possui disciplinas oferecidas pelo Colégio de Aplicação. O primeiro grupo de ementas é de LP. Eis as disciplinas oferecidas por essa subárea:

Tabela 8: Divisão de disciplinas de acordo com os eixos apresentados pela UFSCar

Texto: Leitura e Produção	Teórico + Prático (AC)
Formação e Mudança da Língua Portuguesa	Teórico + Prático-Pedagógico (AC + PCC)
Morfologia da Língua Portuguesa	
Sintaxe da Língua Portuguesa	
Semântica da Língua Portuguesa	
Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa	

De todas as disciplinas oferecidas pela subárea de LP, apenas uma contempla horas exclusivamente do eixo AC (que, de acordo com a denominação da UFSCar são Créditos Teóricos e Créditos Práticos) enquanto todas as outras, além do eixo de AC também possuem horas da PCC. Ao ler os títulos das ementas, apenas a "Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa" possui alguma marca evidente que considere a formação docente em uma indicação de tratar das questões relativas à prática docente.

A ementa referente a essa disciplina é:

Ementa 18:

Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa

Análise do Discurso: Parâmetros Curriculares e a abordagem discursiva. O interdiscurso, a memória discursiva e a autoria na produção de textos. Análise discursiva do texto verbal e não-verbal em material didático. Gêneros discursivos no ensino escolar. O corpus e a constituição do arquivo para a Análise do Discurso.

Ao ler a ementa 18, percebemos marcas de elementos teóricos que podem ser estudados na desaderência, conforme anunciado no título como os termos "memória discursiva", "interdiscurso" etc. Esses termos são atrelados à produção de texto; no entanto, não há uma indicação se os conceitos devem ser usados na produção textual do licenciando ou do aluno desse licenciando. Por outro lado, há também, notadamente, elementos que aproximam o texto da prática docente como a análise do material didático e os "Gêneros discursivos no ensino escolar". Nesses trechos fica claro que o texto verbal e não-verbal serão analisados pelo licenciando, sob a ótica da análise do discurso, e que os gêneros serão tratados também em situações de ensino.

A outra ementa desse grupo é a Formação e Mudança da Língua Portuguesa, já que essa é a primeira a ser cursada pelo aluno na graduação, de acordo com a proposta de grade curricular presente no PPP:

Ementa 19:

Formação e Mudança da Língua Portuguesa

A língua portuguesa como produto histórico: aspectos sociais e lingüísticos. Transformação do sistema latino para o português. Variedades do português do Brasil. A língua padrão e a norma pedagógica. Desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir da relação entre variantes linguísticas identificadas em textos de escolares e processos de mudanças linguísticas em progresso.

Na ementa 19 há, novamente, uma divisão clara entre saberes que se apresentam desvinculados da atividade docente e aqueles que a contemplam. A primeira parte da ementa 19, composta pelas três primeiras frases, trata de conhecimentos pretensamente gerais sobre a língua enquanto a segunda parte trata do ensino da LP na escola. A partir de ambas as ementas 18 e 19, podemos inferir que há uma ideia de que a teoria é dada anteriormente à prática e esta é uma aplicação da primeira. Esses sentidos contradizem a ideia da articulação entre teoria e prática de maneira que a relação é circular e não verticalizada.

Trazemos a ementa que une os créditos de teoria e prática (conforme nomenclatura da própria universidade), porém que estão no eixo AC.

Ementa 20:

Texto: Leitura e Produção

Concepções de linguagem e produção de textos. O texto na interface da significação e da cultura. A natureza da língua escrita. Texto e textualidade. Prática de leitura, produção, análise e refacção de textos. A redação no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio

Podemos, mais uma vez, perceber uma proposta de divisão entre teoria e prática em que a primeira precede à segunda. Quase toda a ementa 20 trata da produção ou leitura de textos, enquanto a última frase remete à algo da atividade laboral. Relacionamos essa ementa 20 com as apresentadas pela UERJ, de Prática de Produção Textual I e II (ementas 4 e 5), em que a dúvida sobre quem deve produzir os textos (licenciando ou aluno do licenciando) não é esclarecida. Notamos, mais uma vez, o posicionamento das questões da sala de aula para o final do texto da ementa.

Passamos agora para as disciplinas oferecidas pela subárea de espanhol na UFSCar. São elas:

Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 1 e 2	Teórico + Prático (AC)
Compreensão e Produção em Língua Espanhola 1, 2 e 3	
Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola	Teórico + Prático-Pedagógico (AC + PCC)
Dialetologia e Ensino da Língua Espanhola (optativa)	
Sintaxe Contrastiva Espanhol-Português (optativa)	

Notamos já, em comparação à LP uma diferenciação grande em relação à oferta de disciplinas que contemplem horas do eixo de PCC. A maioria das disciplinas contempla os créditos que são chamados de teórico e prático pela universidade, porém apenas uma disciplina obrigatória possui créditos prático-pedagógicos.

Portanto, um aluno que se forma na USFCar com dupla habilitação, podendo dar aulas de Português e Espanhol, passa por uma formação desigual em relação à PCC nessas duas habilitações. Enquanto a LP possui 150 horas de PCC, a Língua Espanhola conta com apenas 30 horas obrigatórias desse eixo.

A única disciplina obrigatória que contempla horas dos eixos AC e PCC da subárea de Espanhol possui a seguinte ementa:

Ementa 21:

Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola

Estudo dos modelos teóricos sobre aquisição/aprendizagem de língua materna e língua estrangeira (behaviorismo, inatismo, interacionismo, etc.); e a aquisição/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira com vistas a aprofundar a reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem e as metodologias de ensino. O contraste espanhol/português desde o ponto de vista discursivo. O imaginário do aprendiz sobre a língua espanhola e suas respectivas variedades, e o papel de ditas imagens no processo de aquisição/aprendizagem o portunhol. A história do ensino do espanhol para brasileiros. Análise de diferentes materiais didáticos e reflexões sobre seu papel no ensino de espanhol como língua estrangeira em diferentes níveis.

Retomamos os comentários feitos em relação à ementa do departamento de linguística da UERJ em que a linguística aplicada também foi trazida para o âmbito da PCC. Essa relação também é estabelecida aqui, já que a única disciplina do eixo de PCC obrigatória tem esse “rótulo” de linguística aplicada.

A ementa 21, desde o seu início, já contempla marcas da atividade do professor ao se preocupar com “os processos de ensino/aprendizagem e as metodologias de ensino”. No entanto, o tratamento dado a essas questões é acompanhado de termos como “estudo”, “reflexão”, que pressupõem o distanciamento da atividade de trabalho, um olhar de fora e desinvestido que tende à generalização, no caso, os processos de ensino/aprendizagem. Creditamos esse

aparente paradoxo à complexidade vivida pelas ementas de PCC. As ementas, por questões inerentes a sua constituição como gênero do discurso, é um registro que busca antecipar as disciplinas da universidade, portanto, carrega consigo um grau próprio de desinvestimento da atividade. No entanto, deve fazer um esforço para registrar exatamente as marcas de aproximação desse estudo com a atividade docente, já que as ementas de PCC deveriam contemplar a atividade do estudante como futuro professor.

Seguindo também a tendência do que encontramos nas ementas de PCC, esta também faz referência à análise de material didático e reflexões sobre o ensino. No entanto, novamente, a ementa 21 não propõe em nenhum momento o fazer, a atividade em realização, que proporcionaria um movimento circular entre fazer e refletir ou fazer refletindo sobre a atividade.

Interessante notar também que a ementa 21 propõe a reflexão sobre a aquisição de língua a partir de modelos teóricos distintos e, no momento de apresentar o contraste entre o português e o espanhol, restringe-se a uma abordagem discursiva que não se compatibiliza com todos os modelos teóricos previamente apresentados.

A fim de compreender os entendimentos de prática propostos pela UFSCar, trazemos algumas ementas que possuem créditos teóricos e práticos (eixo apenas AC) para análise:

Ementa 22:

Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 1

Apresentação e identificação pessoal, descrição da casa, da família, do trabalho, de sua cidade e seu país, de pessoas, lugares e objetos, dos hábitos no passado e no presente, gostos e preferências. Identificação de diferenças linguísticas básicas: morfossintáticas, lexicais e fonológicas, que distinguem variedades do espanhol e do português. Pronúncia e regras de acentuação. Estudo dos pronomes pessoais e dos pronomes oblíquos e das diferenças de tratamento de distintas variedades do espanhol, formas e usos dos artigos; dos demonstrativos; das preposições (para, a, en, hacia, hasta, de, desde); dos possessivos; dos interrogativos; das estruturas comparativas e dos superlativos; da conjugação regular e irregular do Presente de Indicativo, do Pretérito Imperfecto; dos verbos que expressam gosto e preferência e suas particularidades sintáticas e semânticas. Ênfase na produção de textos descritivos. Sensibilização para a heterogeneidade cultural dos âmbitos linguísticos hispânico e luso-brasileiro. Introdução ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Ementa 23:

Introdução aos Estudos de Língua Espanhola 2

Identificação de diferenças entre as variedades Linguísticas do Espanhol: aprofundamento no que se refere à pronúncia e o léxico narrar experiências do passado, emitir opiniões, concordar e discordar, fazer planos para o

futuro, fazer pedidos, mandar, expressar obrigatoriedade ou necessidade. Uso do “se” impessoal. Estudo das formas e usos do pretérito indefinido, pretérito perfeito e pretérito pluscuamperfecto, das formas de cortesia, do condicional e seus valores, do futuro de indicativo e as demais formas de expressar futuro (presente do indicativo e perífrase com o verbo “ir”), das formas de obrigação, necessidade (“tener que”, “hay que”), das formas, usos e valores do imperativo. Introdução ao uso de conectores frasais relacionados à expressão de opiniões e à argumentação (pero, porque, como). Ênfase na produção de textos narrativos. Sensibilização para a heterogeneidade cultural do mundo hispânico nos eixos sincrônico e diacrônico. Introdução ao desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Primeiro, destacamos que, contrariando as ementas que estamos analisando e as próprias estabilizações do gênero discursivo, ambas as ementas se aproximam do conteúdo programático²² ao apresentarem em detalhes os itens que devem ser abordados na sala de aula no decorrer das disciplinas. Outro detalhe importante a ser considerado nessas ementas diz respeito à divisão entre teoria e prática, já que ambas possuem créditos teóricos e práticos. Alguma menção sobre a formação de professores é feita na última frase em que se consideram “atividades pedagógicas”. Todo esse conteúdo que é apresentado na ementa dialoga com uma ideia da língua e sua descrição, com a ideia própria de modelos de fala que se aplicam a situações distintas.

Com isso, tanto nas disciplinas do eixo de AC como as que contemplam horas do eixo de PCC, a articulação entre teoria e prática é feita apenas a partir da presença de elementos que tratam de ambos, porém não existe uma integração na própria ementa. O que se observa é uma distribuição do texto em que os saberes mais desinvestidos começam o texto da ementa e, ao final, agrega-se, quase que como um adendo, alguma consideração da atividade docente a ser trabalhada.

A terceira subárea que analisamos é a de linguística e, à diferença das outras, dentre as disciplinas oferecidas, há as que contemplam apenas créditos teóricos, teóricos e práticos e teóricos e prático-pedagógicos. Eis as disciplinas:

Introdução à Linguística	Teórico
Estudos Linguísticos: enunciação no processo discursivo	
Estudos Linguísticos: semântica	
Estudos Linguísticos: discurso	
Estudos Linguísticos: sintaxe	Teórico + Prático
Fonética e Fonologia	Teórico + Prático-Pedagógico

²² O conteúdo programático é o espaço dentro do formulário de disciplina destinado a que se explicitem detalhadamente os conteúdos que serão abordados em dita disciplina. Diferentemente da ementa que costuma ser mais sucinta, no conteúdo programático constam todos os conteúdos a serem trabalhados em sala relacionados aos objetivos registrados para a disciplina e à carga horária destinada à disciplina.

A Linguística, na UFSCar, dialoga mais com sentidos mais epistêmicos ao ser a única das três subáreas que possui disciplinas de créditos apenas teóricos. Podemos ver esse fato como um atravessamento de discursos que circulam no meio das licenciaturas que afirmam que a linguística seria mais um estudo da língua fora da situação de ensino, como se a essa coubesse a responsabilidade de ensinar o que ensinar e o como ficasse a cargo de outras disciplinas. Vemos esse discurso reforçado quando temos à Linguística Aplicada atribuída horas de PCC, logo o resto das disciplinas da linguística seriam desaplicadas, desinvestidas do sujeito professor e as especificidades da sua atividade docente.

A única disciplina que contempla horas do eixo PCC é Fonética e Fonologia, uma área da linguística a que, historicamente, são atribuídos estudos generalizadores e pretensamente universalizantes.

Ementa 24:

Fonética e Fonologia

Fonética: o aparelho fonador; os sons do português - consoantes e vogais; transcrição fonética; sílaba e tonicidade. Fonologia: fonemas e alofones; neutralização e arquifonema; a estrutura silábica; o acento; vocábulo fonológico e vocábulo formal. Fonética/fonologia e alfabetização. Avaliação de material didático e desenvolvimento de atividades voltadas para o processo de aquisição de língua escrita.

Mais uma vez se repete a tendência de apresentar, inicialmente, saberes descritivos da língua, mais próximos de um conhecimento teórico e, na última frase, fazer referência ao material didático e ao ensino, para contemplar a dimensão prática da ementa.

Algumas das ementas possuem títulos semelhantes, porém suas composições são diferentes. As disciplinas Estudos Linguísticos: semântica e Estudos Linguísticos: discurso são exclusivamente teóricas enquanto a disciplina Estudos Linguísticos: sintaxe é composta por créditos teóricos e práticos.

Ementa 25:

Estudos Linguísticos: semântica

Introdução à Semântica. A significação nos conceitos clássicos. Estudos de Pragmática. Língua e Enunciação. Sentido e Referência. Princípios de Semântica Argumentativa. Introdução à Estilística.

Ementa 26:

Estudos Linguísticos: discurso

Vertentes das Teorias do Discurso: histórico, objeto, tendências. Linguagem e Ideologia. A Análise do Discurso derivada de Pêcheux. Texto e discurso: condições de produção. Heterogeneidade discursiva e enunciativa. Aplicação dos conceitos: o discurso como objeto de análise.

Ementa 27:

Estudos Linguísticos: sintaxe

Levar o aluno a: 1. refletir sobre algumas concepções de linguagem e língua e suas implicações em diferentes modelos de análise linguística, destacando-se a sintaxe; 2. observar o modo como diferentes enfoques linguísticos (tradicional, estrutural, sintático-semântico e enunciativo) visualizam as relações linguísticas e instanciam suas unidades de análise.

Comparativamente, não conseguimos identificar uma diferença entre o tratamento dado à prática nas ementas 25, 26 e 27. Na ementa 25, que inclui créditos de prática, vemos marcas de saberes que se dão a partir de uma análise geral da língua, um olhar sobre o objeto de maneira estática. O mesmo acontece com as outras disciplinas que possuem apenas créditos teóricos.

Vemos, portanto, que a dimensão prática, nessas ementas, é suprimida, mantendo-se a dimensão teórica, ainda que a divisão de horas entre ambas seja igual. Percebemos que os saberes mais voltados para a prática docente se localizam, na maior parte das vezes, ao final da ementa, conotando um sentido de menor importância, ou de momento secundário no decorrer do curso. De acordo com Koch (1997), as entradas secundárias de determinado assunto no texto revelam uma secundarização também em seu grau de importância para o autor do texto.

A próxima e última universidade a ser analisada é a Universidade Federal do Triângulo Mineiro e esta se assemelha à UFSCar, no sentido de que possui disciplinas que mesclam horas dos eixos Acadêmico-Científico e Prática como Componente Curricular.

Antes de comentar sobre a estrutura das disciplinas e suas ementas, voltamos para a divisão dos departamentos dentro do Instituto de Letras. Os departamentos, na UFTM, são chamados de Núcleos e são divididos da seguinte forma: NELLP - Núcleo de Estudos em Linguística e Língua Portuguesa, NEL - Núcleo de Estudos em Literatura, NEPE - Núcleo de Estudos em Educação e Práticas de Ensino e NELEE - Núcleo de Estudos em Línguas Estrangeiras e de Especialidades.

É possível perceber, a partir dessa composição, uma separação entre as disciplinas referentes à prática. O núcleo chamado de NEPE é o responsável pelas disciplinas que englobam as horas de PCC. Vemos isso ao constatar que todas as disciplinas que possuem horas de PCC estão sob responsabilidade desse núcleo. Esse grupo engloba disciplinas como Planejamento e Orientação de Práticas de

Ensino como também Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Portuguesa.

Podemos inferir, portanto, que se há disciplinas que estão sob a tutela de um núcleo específico da Prática de Ensino, os outros núcleos dariam conta da dimensão teórica da formação docente. Essa conclusão é reforçada pelo fato de todas as disciplinas sob responsabilidade dos outros núcleos são do eixo Acadêmico-Científico.

No momento em que apresenta esses núcleos, o Projeto Político Pedagógico da universidade em questão reforça a proposta multidisciplinar que estes devem desempenhar na formação e, mais uma vez, marca uma dissociação entre teoria e prática. Segue o trecho:

A formação intelectual do profissional que atuará no ensino de língua portuguesa, língua espanhola e suas literaturas está pautada numa visão multi e transdisciplinar. Sendo assim, os núcleos abaixo serão fundamentais para o trabalho de forma integrada de conteúdos e práticas. (UFTM, 2010, p. 50)

A partir desse trecho, percebemos que se apresenta uma dicotomia entre conteúdos e prática, ainda que se assuma que estas devem ser apresentadas de maneira integrada. A própria nomeação de ambas separadamente já marca uma dissociação entre ambas. A prática, portanto, não é apresentada como um conteúdo, é outro aspecto da formação do professor. Excluir a prática do rol de conteúdos presentes na licenciatura é assumir que nesta dimensão da formação (prática) não se apreendem conteúdos, portanto, não se aprende. Esse enunciado está atravessado pelo discurso explicitado anteriormente, no capítulo 3 quando falamos que a teoria e prática devem ser tratados separadamente, para em seguida, ocorrer sua articulação.

As horas da Prática como Componente Curricular estão divididas, conforme a grade curricular da UFTM, em disciplinas que também contam com horas do eixo Acadêmico Científico. Essas disciplinas podem ser encontradas desde o segundo período até o último. As disciplinas de Estágio Supervisionado também contam com horas do eixo AC em suas disciplinas. Portanto, todas as disciplinas do currículo da UFTM possuem horas do eixo AC, seja associadas a outros eixos, seja exclusivamente desse eixo.

Como dissemos antes, todas as horas de PCC estão submetidas ao NEPE, no entanto, nem todas as disciplinas do NEPE são de horas de PCC. Esse núcleo

possui horas tanto de Estágio Supervisionado como disciplinas exclusivamente do eixo AC como Fundamentos da Educação I e Metodologia Científica. As disciplinas oferecidas pelo Instituto de Letras que englobam as horas de PCC são: Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Portuguesa, Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola I, Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola II, Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola III, Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Literatura.

Destacamos, primeiramente, nos títulos dessas ementas o uso do nome Prática de Ensino. É possível fazer uma relação com as ementas do setor de Língua Espanhola da UERJ em que o mesmo foi feito. Retoma-se, aqui, uma memória do currículo anterior à reforma ocorrida em 2001 e 2002, em que as Práticas de Ensino existiam, eram obrigatórias e faziam parcerias com Estágios Supervisionados. Como vimos no PPP da UFTM, inclusive, há um tópico (12.3) em que se discute o “Funcionamento das Práticas de Ensino”. Essa oscilação entre os termos prática de ensino e prática como componente curricular é vista também nos documentos, que são citados pelo PPP, como podemos ver:

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:
A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

(...)

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento (...) (UFTM, 2010, p. 107;109)

Ambos os trechos destacados são do PPP da UFTM em que se discute a dita Prática de Ensino e nos mostra dois momentos em que o PPP cita documentos, nos quais se baseou, e, como podemos ver nos trechos sublinhados, há menção aos dois termos, prática de ensino e prática como componente curricular.

Em seguida, analisaremos as ementas das cinco disciplinas oferecidas pelo Instituto de Letras que possuem horas do eixo de PCC.

Dentre as cinco ementas que analisamos, há três que são, claramente referentes à Língua Espanhola e uma à Língua Portuguesa. A última ementa fala do ensino de Literatura de maneira geral, sem especificar. Iniciamos as análises das ementas com as relativas à Língua Espanhola. Dois pontos a serem destacados: primeiro, a desproporção entre a LP e a LE; questionamos o motivo de haver três

disciplinas que contemplem horas de prática para a LE enquanto uma para LP, sendo que as habilitações seriam equânimes no que tange à possibilidade de atuação dos profissionais, após estarem formados. Supomos que tal desproporção poderia se dar por uma concepção de prática na qual o aluno deve exercitar a língua estrangeira, seja falando-a, seja escrevendo-a. No entanto, ao ler as ementas, vemos que, na Língua Estrangeira, esse não é o caso. Mais adiante abordaremos as ementas de LE. O segundo ponto, é a separação entre ensino de língua e de literatura, seja em língua estrangeira ou em língua portuguesa. Ainda que este não seja o foco deste trabalho, ressaltamos que em inúmeras ocasiões nas disciplinas de Prática como Componente Curricular, língua e literatura estão dissociados. Supomos se investigássemos as ementas exclusivas do eixo de AC encontraríamos essa divisão entre língua e literatura também. Há, inclusive, em algumas universidades, departamentos de literatura e língua separados. No entanto, poderíamos esperar que nas disciplinas que se preocupassem mais com a atuação docente nas escolas essas dimensões não fossem tão dissociadas.

Apresentamos as três disciplinas de Língua Espanhola seguidas:

Ementa 28:

Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola I

A formação de professores de língua espanhola. História do espanhol e história do ensino de espanhol no Brasil. Legislação vigente acerca do ensino de língua estrangeira no país, especialmente a língua espanhola. Políticas públicas e linguísticas para o ensino de espanhol.

Ementa 29:

Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola II

Os parâmetros curriculares nacionais (ensino fundamental e médio). As habilidades linguísticas. Abordagens e/ou métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Ementa 30:

Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Espanhola III

A abordagem comunicativa no ensino de língua espanhola. A competência comunicativa e sua relação com a abordagem comunicativa. As Orientações curriculares nacionais para o ensino médio e as relações que podem ser estabelecidas entre elas e a abordagem comunicativa e o conceito de competência comunicativa.

Nessas ementas de Língua Espanhola, há uma preocupação constante com o ensino, considerando sempre a profissão para a qual se está formando. Ressaltamos que as três ementas mencionam o estudo das legislações que regem o ensino da Língua Estrangeira no país. Portanto, há uma preocupação com as

normas antecedentes da atividade do professor e considera esse estudo como uma prática como componente curricular.

Inclusive, na ementa 30, busca-se dialogar com as Orientações Curriculares filiando-se a uma corrente teórica de ensino de línguas que é defendida pelas OCEMs.

A ementa 31, que se refere ao ensino de literatura, também dialoga de maneira forte com as leis que regem a educação no Brasil. Segue a ementa:

Ementa 31:

Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Literatura

Estudo dos currículos oficiais: LDB (leis 5692/71 e 9394/96) de ensino de literatura, Parâmetros curriculares nacionais, Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Ensino de literatura: histórico. Ensino de literatura e história da literatura. O livro didático no ensino de literatura. Ensino de literatura e vestibular. Abordagens metodológicas no ensino da literatura. Leitura e literatura. A formação do leitor. Avaliação no ensino de literatura.

Há também marcas de preocupação com a atividade do professor ao mencionar o livro didático e a avaliação no ensino de literatura. Por último, há a ementa referente à disciplina de PCC que trata da Língua Portuguesa:

Ementa 32:

Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino em Língua Portuguesa

A dimensão interacional de ensino de linguagem. Oralidade e letramento como práticas sociais. A oralidade em sala de aula. Investigações da relação oral e escrito. As concepções de leitura. Estratégias de leitura.

Podemos notar que essa ementa 32 destoa um pouco das outras dessa instituição, na medida em que se afasta dos estudos das legislações e se aproxima de propostas que visam a oralidade e leitura. No entanto, a ementa 32 não especifica se a “sala de aula” que menciona refere-se à sala de aula das escolas em que o professor atuará ou na sala de aula da universidade.

4.3 A inserção da PCC na licenciatura: dois caminhos e um destino

Ao longo deste capítulo, pudemos ver algumas variações nas concepções de prática e de Prática como Componente Curricular que estão sendo constituídas em quatro licenciaturas de universidades da região sudeste do país. Operamos com duas variáveis, basicamente, na construção do nosso córpus: a composição horária das disciplinas, sendo algumas compostas apenas por horas do eixo PCC (UERJ e UFES) e outras que mesclavam horas dos eixos PCC e AC (USCar e UFTM) e os

departamentos dentro das universidades, sendo eles: língua portuguesa, língua espanhola, linguística e colégio de aplicação, apenas no caso da UERJ.

Verificamos que, como consequência da tripartição (no caso da UERJ, em quatro partes) da responsabilidade das ementas de PCC, ou seja, todos os departamentos tiveram que assumir algumas horas desse novo eixo inserido na reforma das licenciaturas de 2001, houve uma repetição de conteúdos.

Essa repetição é evidente até mesmo na redação dos textos das ementas que, muitas vezes, mudam apenas uma ou poucas palavras. Isso ocorre, por exemplo, nas ementas 4 e 5 do departamento de LP da UERJ. A diferença básica entre ambas está no fato da ementa 5, referente à Prática de Produção Textual II inserir a preocupação com a escola e o olhar dos PCNs no final do seu texto. O mesmo ocorre nas ementas 14, 15, 16 e 17 referente às práticas da UFES. São quatro ementas que tanto título, como texto mudam apenas uma palavra.

Concluimos, ainda sobre essas repetições, que é criado um certo padrão de construção de ementa, e por conseguinte, de constituição da Prática como Componente Curricular. Essas repetições contribuem para estabilizar sentidos do que seria correto ou fundamental na PCC e apaga possibilidades de abordagens diferentes sobre os temas passíveis de tratamento nessas disciplinas. No entanto, vimos com Deleuze (1968) que nem a diferença completa é possível como tampouco a repetição total, visto que sempre haverá novos agenciamentos que impossibilitam a reconstrução total de determinado cenário. Portanto, por mais que essas ementas busquem a cristalização de sentidos, há forças que tencionam para a diferença.

Podemos enumerar pelos menos três elementos com os quais a PCC foi predominantemente atrelado. Primeiro à preparação e / ou análise de material didático, como na ementa 3, de LE da UERJ, ementa 21, de linguística da UFSCar e ementa 31, de LP da UFTM, dentre outras. Interessante notar que mesmo essa sendo uma dimensão tida como prática e que vemos mais como da aderência, ou seja, associada explicitamente à formação do professor, as análises de material didático se associam muito mais ao pressuposto teórico que o subjaz do que à sua aplicabilidade na interação com alunos.

O segundo elemento amplamente associado à PCC são os documentos orientadores da educação no Brasil como LDB, PCNs e OCEMs. A ementa 6, de LE

da UERJ, aborda esse tema, além das ementas 10, também de LE da UFES, e ementa 30, de LE da UFTM. Percebemos que essa preocupação com os documentos norteadores está mais concentrada na Língua Espanhola e ressaltamos que essa é, na verdade, uma questão que antecede à atividade do professor, portanto, constitui uma norma antecedente. Por essa norma anteceder a atividade do professor ela está em desaderência em relação à atividade docente. As normas possuem papel importante na formação, portanto, precisam ser associadas aos níveis de aderência ao tratarem de uma licenciatura e estarem dentro de ementas de Prática como Componente Curricular.

O terceiro e último elemento associado à PCC é a palavra ensino. Em quase todas as ementas de PCC essa palavra está presente e marca a presença da nominalização das ementas. Essa nominalização produz como efeito discursivo um apagamento das discussões prévias à enunciação e estabelece o pressuposto que é possível ensinar tal questão.

Esses sentidos recorrentes - material didático, documentos norteadores e ensino - nos enunciados das ementas de PCC, em grande maioria, estão ao final das ementas, na última frase do texto. Geralmente, retoma-se algum dos conteúdos teóricos que foram explicitados anteriormente e, junto à palavra ensino ou sala de aula, encerra-se a ementa. Essa secundarização dos assuntos atrelados à prática produzem um efeito de hierarquização na relação entre teoria e prática. Entende-se que, primeiro, não há integração de fato e, segundo, a teoria é origem do que a prática irá aplicar, repetir.

Ainda que os grupos 1 e 2, sob o qual dividimos nosso cópuz, tenham traçado caminhos distintos em relação à composição das disciplinas que possuem horas de PCC, os efeitos de sentido provocados por ambos não diferem muito no que tange à relação entre prática e teoria. Essa anterioridade da teoria e grande proporção em relação a prática ocorre não apenas nas disciplinas que reúnem horas dos eixos de PCC e AC, mas também naquelas que possuem apenas horas de PCC. Nessas últimas disciplinas residia a expectativa de que a equiparação entre essas duas dimensões da formação fosse maior, no entanto, isso não se confirmou.

Por último, ressaltamos mais dois sentidos de prática que encontramos ao longo de nossas análises. São eles, a prática como ação do próprio aluno da licenciatura que exerce alguma atividade orientada pelo professor da universidade

para aprimorar-se seja ela escrever ou ler, por exemplo. Isso ocorre nas ementas 4 e 5 de LP da UERJ, ementa 11 de LE da UFES, ementa 12 de LP da UFES também, dentre outras. A prática, nesses casos, é significada com um sentido mais de senso-comum, sentido esse que está presente em tantos contextos que não a formação de licenciatura.

Outro sentido de prática que pudemos verificar em nossas análises retoma uma memória discursiva de enunciados que ainda atravessam a constituição das ementas de PCC, a prática de ensino. Esse era um eixo que foi extinto da formação na reforma das licenciaturas, porém os próprios documentos não o abandonam e seguem mencionando-a, provocando também essa recorrência nas elaborações das ementas de PCC. A prática de ensino era atrelada ao estágio supervisionado e, portanto, era onde se estabelecia a relação entre teoria e prática. Supomos que, por ambas estarem nesse lugar em que a teoria e prática se relacionam, haja uma nomeação de ementas de PCC como Prática de Ensino.

CONCLUSÃO

A busca neste trabalho foi a de observar e tentar relacionar alguns dos planos (documentos legais, divisão de carga horária, projetos políticos pedagógicos e ementas) que contribuem para a construção do que está sendo constituído como licenciatura em instituições de ensino superior na Região Sudeste do Brasil.

Assim como as ementas que analisamos, o texto acadêmico que compõe este trabalho, é do campo discursivo do teórico e, portanto, inevitavelmente, contribui para estabilizar ideias, fixar conceitos. Ainda que nossa dissertação tenha essa condição de texto teórico, tratamos, como tema, dos sentidos de Prática como Componente Curricular, o que constitui um desafio. Porém, assim como Lopes (2014), entendemos o trabalho teórico como uma tentativa de apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado. Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada, criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Preocupamo-nos em provocar outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade.

Essa disputa entre estabilidade e instabilidade, que pauta a própria discussão da confecção deste trabalho, é, também, verificada nas análises aqui feitas. Partindo do pressuposto de que a Prática como Componente Curricular é estabelecida pela junção das dimensões teórica e prática na constituição do currículo, identificamos interdiscursos que ora tencionam os enunciados encontrados nas ementas para uma estabilidade – da ordem do teórico –, ora para a uma instabilidade – da ordem da prática.

Os interdiscursos que sustentam estabilidades nas ementas vão buscar em correntes teóricas já estabelecidas, nomenclaturas que as legitimem. Essas ementas recorrem, por exemplo, ao estudo das gramáticas (no caso da LP) e à divisão de língua em quatro habilidades (no caso de LE). Vemos que se remetem à memórias discursivas sedimentadas, de temas reconhecidamente estabilizados no campo dito teórico.

Defendemos, no entanto, que a própria ideia de estabilidade pretendida pela teoria é fabricada. A teoria, assim como a prática, é feita muito mais de conflito do

que de consenso. No entanto, as ementas, impulsionadas pela nominalização, produzem como efeito discursivo um apagamento desse conflito que lhes é anterior.

Já a tendência para o lado da instabilidade é mais sutil, pela própria natureza da ementa, como dito antes, em que as estabilizações são próprias do gênero discursivo que busca registrar uma discussão prévia sobre o que deve constar em uma disciplina. No entanto, nos momentos em que há uma aproximação maior com a atividade do docente propriamente dita, os enunciados não se referem à preceitos científicos estabilizados, senão à temáticas específicas, sendo elas: preparação ou análise de material didático, legislações direcionadas ao professor (na maioria, de língua estrangeira) e o assunto apresentado na parte teórica da ementa, só que aplicado à sala de aula.

Destacamos, também, outros dois sentidos de prática que foram encontrados. Em disciplinas do departamento de Língua Portuguesa, encontramos um entendimento de prática como um aluno da licenciatura praticando algo, seja leitura, escrita, etc. Outro entendimento dialoga com uma memória que segue cristalizada de Prática de Ensino, esse eixo que existia antes da reforma das licenciaturas de 2001 e que ainda perdura, principalmente, nos títulos de ementas de Língua Estrangeira.

Nossa defesa é de que a prática é da ordem do acontecimento e não pode ser definida a priori e de uma vez por todas. A instabilidade é condição de sua existência, sem metas que a prescrevem (pré-escrevem ou pré-inscrevem) um caminho de maneira determinante.

Optamos por dividir nosso cópuz em dois grupos e usamos como critério a forma de arrumação das disciplinas que continham horas do eixo de PCC. No grupo um, trabalhamos com ementas compostas por horas exclusivamente do eixo de PCC enquanto no grupo dois trabalhamos com ementas composta por horas tanto do eixo de PCC como do eixo Acadêmico Científico. Portanto, são dois caminhos distintos da distribuição de horas de PCC pela grade curricular das licenciaturas, que poderiam provocar arranjos diferentes na articulação entre teoria e prática. No entanto, verificamos, a partir das análises, que tanto a arrumação do primeiro quanto do segundo grupos guardam uma semelhança no que se refere à proporção de cada uma dessas dimensões da formação e, também, na relação que estabelecem entre si.

A proporção de carga horária das disciplinas analisadas que possuem horas dos eixos PCC e AC é sempre desigual, pendendo, na sua totalidade, para o segundo eixo. Portanto, esperava-se que, nas ementas desse grupo, fossem encontrados mais assuntos relacionados à teoria quando comparadas às ementas que possuem horas apenas do eixo de PCC. No entanto, verificamos que ambos os grupos de ementas valorizam a dimensão teórica não apenas por ter mais espaço no texto da ementa, mas por sempre vir antes dos assuntos associados à prática. Provoca-se, como efeito desses enunciados analisados, uma ideia de hierarquização entre teoria e prática na qual a teoria é primeira e origem para, em seguida, vir a prática que é mera aplicação, sem questionamento ou reformulação. Acreditamos que esse tipo de resultado contribui para grupos nas universidades que pretendem rediscutir a elaboração de suas disciplinas de Prática como Componente Curricular. Ao mostrar que composições horárias distintas (PCC ou PCC + AC) de ementas da licenciatura encontram resultados semelhantes no que diz respeito à relação entre teoria e prática, podemos sensibilizar para que se reflita sobre a questão.

Para fazer a relação entre os assuntos encontrados nas ementas e as dimensões teórica e prática nos apropriamos dos conceitos de aderência e desaderência de Schwartz (2002). Estabelecemos que os saberes em aderência eram aqueles que se relacionavam explicitamente com a atividade do professor, portanto, nas ementas, quando buscamos marcas textuais dessa relação. Já os saberes em desaderência, são aqueles que não possuem esse tipo de marca explícita e tratam de assuntos mais epistêmicos e com pretensões universalizantes. É importante afirmar que, assim como defendemos a co-dependência entre teoria e prática, a inexistência de uma sem a outra, apostamos que a aderência e desaderência são conceitos que se alimentam e que acreditar em um binarismo puro é ingênuo e não reflete as crenças que defendemos em nosso trabalho. Pensamos a partir de um continuum em que os enunciados encontrados tendem mais para a aderência ou para a desaderência, sem fronteiras excludentes. Reconhecemos e acreditamos que a relação desses conceitos com a formação de professor pode e deve ser mais explorada em futuros trabalhos sobre o tema.

Concluimos que teoria e prática, na verdade, podem até estar articuladas, mas não estão integradas. Ao longo dos anos foram cercando-as em espaços cada

vez menores, forçando essa integração. De um passado em que estavam em faculdades distintas (Faculdade de Educação e Instituto de Letras), passando pelo momento em que se distribuíam por uma mesma grade curricular lado a lado até o momento atual em que teoria e prática foram colocadas bem próximas, no espaço de apenas uma ementa. Ainda assim, podemos constatar que, como água e óleo, parece-nos que não há mistura. É possível verificar que os sentidos da teoria e os da prática estão juntos, próximos, porém a linha que os divide ainda é visível.

No entendimento de Prática como Componente Curricular que propomos, a teoria deixa de assumir a primazia na constituição da prática. A teoria é ela mesma uma prática que, por sua vez, contém teoria. A ideia não é de um círculo, pois nele ainda encontraríamos dissociação entre teoria e prática, ainda que não haja uma ordem definida. Proponho pensar na Prática como Componente Curricular como uma mistura entre duas cores, por exemplo, que foram uma terceira da qual não se pode mais extrair as cores que a deram origem, portanto, a ideia de *práxis* apresentada por Vázquez (1977).

Esse é um tema longe de solução, se é que um dia haverá. São muitos os caminhos por seguir nessa discussão e esperamos que esse trabalho seja uma porta de entrada para outros pesquisadores que quiserem se aventurar pelo tema.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. *et al. Papel da memória* [Trad. e Intr.] J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, n. 19, jul./dez., 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002

BOBBITT, F. *The curriculum*. New York: Arno Press, 1972 [1918].

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61*. Brasília : 1961.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, DF : 1996.

_____. Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 jan. 2001, Seção 1, p.31.

_____. Parecer CNE/CP nº 28 de 2 de outubro de 2001. Dá a nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CP nº 83 de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dicas/Ementa.htm>. Acesso em: 09 set. 2012.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. *Proposições*, v.12, n.2-3, p. 35-36, jul.-nov., 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1968.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs. capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. São Paulo: Ed. 34, 2011 [1995].

DUCROT, O. *O Dizer e o Dito* (diversos tradutores). Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

DURAFFOURG, J.; GUÉRIN, F.; PAVARD, B.; LAVILLE, A. *Elements de méthodologie ergonomique*. CNAM / Paris, Cours TP B, 1977.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Revista Línguas e Letras*, v.7, n.12, 1 sem., p.11-25, 2006.

FONSECA, J. G. *Como redigir ementas*. Disponível em: <<http://www.poisze.com.br/livro/como-redigir-ementas>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 2ª ed., 2ª reimp. - Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREITAS, Luciana. O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões. In: ESTEVES, A. ; NASCIMENTO, M. (Org.). *Hispanismo à brasileira: homenagem a Mario Miguel González* [recurso eletrônico], 2014. p. 233-265.

GIGANTE, C. C. A Educação Integral/Integrada, o Programa Mais Educação e as políticas curriculares. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 2. ,2013, Vitória, ES. [Anais...]. *A Educação Integral/Integrada, o Programa Mais Educação e as políticas curriculares*, 2013.

GIL, Gisele da Motta. *Reforma e a compreensão de sentidos de licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?*. Rio de Janeiro: UERJ. 2011.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; TEIGER, C.; KERGUELEN, A. *Comprendre le travail pour le transformer*. Lyon, França: Anact , 1991.

KOCH, I. G. V. *Estratégias de processamento textual*. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Relatório final relativo ao biênio 1995-1997.1997.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011

LEITÃO, L. R. *Gramática crítica: o culto e o coloquial no português brasileiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2007. 344 p. [Teoria & Prática].

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ ; Faperj, 2008. v. 1. 184p.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Cultura e política: implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 5-10, 2009.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira: edição revista e atualizada*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução C. P. Souza-e-Silva; D. Rocha, São Paulo: Cortez, 2008.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. Nominalização, memória discursiva e argumentação. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 8., 2005, Rio de Janeiro. [*Anais...*]. Rio de Janeiro: Instituto de Letras, UERJ, 2005.

PACHI FILHO, F. F. Efeitos de sentido da nominalização "privatização" no discurso da imprensa. *Signotica*, Goiânia, v. 20, p. 307-331, 2008.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PUCRS, *Como redigir uma ementa*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

REZENDE, L. M. Nominalização e valores referenciais. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, n.36. Disponível em:<<http://gel.org.br/4publica-estudos-2007/sistema06/25.PDF>>. Acesso em: 20/10/2014

ROCHA, D.; DAHER. M. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que ela pode se tornar? *Revista Delta*, 2014.

SANT'ANNA, V. L. A. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. *Letras de Hoje (Online)*, v. 49, p. 317-325, 2014.

SANT'ANNA, V.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Revista Matraca*, n. 20, v. 14, p.77- 99, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

_____. Trabalho e Ergologia: conversa entre Louis Durrive, Yves Schwartz e Marcelle Duc. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: Editora da UFF, 2007.

_____. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

_____. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. *Trabalho & Educação*, v. 22, n.2, p.17-33, set./dez.2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WISNER, A. Contenu des tâches et charge de travail. *Revue Sociologie du Travail*, 1, 1974.