

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Mariana Ferreira Ruas

“O CURSO NÃO FORMA A GENTE PARA SER PROFESSOR”.

**Representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras
Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos
Pedagógicos de Curso**

Belo Horizonte
2021

Mariana Ferreira Ruas

“O CURSO NÃO FORMA A GENTE PARA SER PROFESSOR”.

Representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de Curso

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Almeida de Freitas

Belo Horizonte
2021

R894c

Ruas, Mariana Ferreira.

“O curso não forma a gente para ser professor” [manuscrito] : representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais : uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de Curso / Mariana Ferreira Ruas. – 2021.

1 recurso online (186 f. : il., tabs., p&b., color.) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Coorientadora: Luciana Maria Almeida de Freitas.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 177-185.

Anexo: f. 186.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino (Superior) – Minas Gerais – Teses. 2. Língua espanhola – Análise do discurso – Teses. 3. Professores de espanhol – Formação – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Freitas, Luciana Maria Almeida de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

“O curso não forma a gente para ser professor”.
Representações sobre a licenciatura nos discursos institucionais dos cursos de Letras Espanhol de Minas Gerais: uma análise textualmente orientada dos Projetos Pedagógicos de Curso

MARIANA FERREIRA RUAS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 29 de outubro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora
UFMG

Prof(a). Luciana Maria Almeida de Freitas - Coorientadora
UFF

Prof(a). Maria Carmen Aires Gomes
UFV

Prof(a). Sandra Lúcia Escovedo Selles
UFF

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP

Prof(a). Daniel Mazzaro Vilar de Almeida
UFU

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 05/11/2021, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Mazzaro Vilar de Almeida, Usuário Externo**, em 05/11/2021, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Maria Almeida de Freitas, Usuário Externo**, em 05/11/2021, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 06/11/2021, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carmen Aires Gomes, Usuário Externo**, em 08/11/2021, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Lucia Escovedo Selles, Usuário Externo**, em 19/11/2021, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1032747** e o código CRC **A1EB097B**.

AGRADECIMENTOS

Embora esta tese seja um trabalho escrito por duas mãos, tive a sorte e o privilégio de contar com inúmeros braços de mulheres sempre estendidos e que me apoiaram em momentos cruciais da pesquisa:

Minha orientadora, Elzimar, que desde o início embarcou comigo em um caminho de incertezas, de descobertas teóricas e metodológicas e que com muita generosidade, comprometimento, alegria e uma compreensão imensa foi o apoio para que eu não desistisse, e o incentivo para que a pesquisa pudesse ser uma contribuição aos nossos anseios de uma educação pública de qualidade, gratuita, para todes, crítica e sem censura.

Minha coorientadora, Luciana, fundamental para que a tese pudesse refletir minhas preocupações sobre a docência com relevância teórica e com o olhar voltado para a formação de professores de espanhol no Brasil.

Agradeço à professora Maria Carmem por ter aceitado o convite para a banca e por todas as sugestões realizadas na qualificação, sabendo que sem elas esta tese teria muito menos a contribuir com os estudos sobre currículo, formação de professores e ensino.

Às professoras Sandra Selles, Vanderlice Sol, Dayala Vargens e Joziane Assis e ao professor Daniel Mazzaro por aceitarem o convite para a banca de defesa.

Minhas amigas, a quem carinhosamente chamo de co-co-orientadoras, pois sem as mãos, os ouvidos e o incentivo delas eu tenho certeza de que não teria chegado até aqui: Isabel, Talita e Thayane, obrigada por lerem meus textos, sentarem comigo para estudar, sugerirem alterações, indicarem leituras e por cada momento que compartilhamos ao longo desses quase cinco anos de muitas lamentações minhas.

Há também outras pessoas importantes nessa história que emprestaram seus ombros, colo e ouvidos, muitos ouvidos que estiveram sempre dispostos a me animar, a confiar em mim *por mim* e a me acolher em tantos momentos: Italo, Simone, Daniel, André, Breno, Joziane, Ana Luisa, Luciana, Joyce, Igor, Carolina, Diego, Sheila, Grazielle e Cristina, agradeço a cada um por não terem desistido de estar ao meu lado nos meus dias mais desanimadores.

Às meninas que vieram junto comigo, por me acolherem em seu grupo, por tantos e tantos conselhos, tardes de escrita conjunta e suporte emocional e acadêmico. Anas Paulas, Clarice, Érica, Yara e a querida e competente Arabela por tudo isso e pela tradução ao inglês.

Aos colegas do DLA/UFV pela torcida.

“Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo principal analisar como se constroem discursivamente representações do que é formar um docente nas licenciaturas em espanhol das instituições públicas de ensino de Minas Gerais. Buscou-se identificar quais sentidos são produzidos institucionalmente sobre a finalidade da licenciatura e o perfil de egresso que se almeja, observando quais são os discursos que atravessam os documentos curriculares, quais são os discursos (re)produzidos sobre a docência e as concepções acerca da formação de professores de espanhol. Situando-se no campo das teorias críticas e pós-críticas de currículo (APPLE, 1989, 2006, 2016; GOODSON, 1991, 1997; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SELLES, 2015; SILVA, 2014), o currículo é entendido como uma prática discursiva, como resultado de um processo social amplo, um espaço de poder que envolve não só o conhecimento a ser ensinado, mas todo o espaço e sujeitos do âmbito educacional, não podendo ser reduzido a um objeto educacional físico e estático. Dessa forma, analisou-se um documento curricular, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das nove instituições públicas do estado que oferecem licenciatura em espanhol, por entender que tal documento estabelece as bases de funcionamento dos cursos e explicita a perspectiva institucional que baliza as demais decisões e configurações curriculares. O *corpus* está composto pelas seções dos PPCs dedicadas aos objetivos gerais e específicos, ao perfil do egresso e ao campo de atuação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de formação inicial em cursos de licenciatura (MEC/CNE, 2002a, 2002b, 2015), documentos que definem e instituem o funcionamento e a organização dos currículos do ensino superior. A análise empreendida focalizou, por um lado, as maneiras particulares de representar a licenciatura e a formação de licenciados e, por outro, o modo como os PPCs identificam os licenciandos, operacionalizando os conceitos de significado representacional e significado acional da Análise de Discurso Crítica (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011). Também se tomou como referência estudos sobre currículo e formação de professores de espanhol no Brasil (DAHER, 2011; FREITAS, 2012, 2018; SILVA JUNIOR; SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2010). Os resultados encontrados a partir da análise dos documentos indicam que há representações contraditórias da licenciatura, pois embora se indique sua finalidade de formar professores, outros perfis também são apresentados como desejáveis, construindo-se a identificação de um profissional capaz de atuar em diferentes âmbitos fora da escola. Por outro lado, observou-se que os documentos federais atuam como um fator de homogeneização nos discursos dos PPC, não sendo possível identificar influências da demanda local nas representações sobre a formação de professores de espanhol.

Palavras-chave: projeto pedagógico de curso; licenciatura em espanhol; currículo; análise de discurso crítica.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación de doctorado es el de analizar como se construyen discursivamente representaciones sobre qué es formar un docente en los profesorados en español de las instituciones de enseñanza públicas del estado de Minas Gerais. Se busca identificar qué sentidos se producen institucionalmente respecto a la finalidad del profesorado y el perfil del egreso que se desea, observando cuáles son los discursos que cruzan los documentos curriculares, cuáles son los discursos (re)producidos sobre la docencia y las concepciones acerca de la formación de profesores de español. Basándose en el campo de las teorías críticas y post críticas del currículo (APPLE, 1989, 2006, 2016; GOODSON, 1991, 1997; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SELLES, 2015; SILVA, 2014), se lo entiende como una práctica discursiva, como resultado de un proceso social amplio, un espacio de poder que abarca no solo el conocimiento enseñado, sino también todo el espacio y sujetos involucrados en el ámbito educacional, sin que se pueda reducirlo a un objeto educacional físico y estático. De esa manera, se analiza un documento curricular, los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), de las nueve instituciones de enseñanza públicas del estado de Minas Gerais que ofrecen el profesorado en español. Se considera que dicho documento establece las bases de funcionamiento de los cursos y explicita la perspectiva institucional que direcciona otras decisiones y configuraciones curriculares. El *corpus* está compuesto por las secciones de los PPCs dedicadas a los objetivos generales y específicos, al perfil del egreso y al campo de actuación, además de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación inicial en cursos de profesorado (MEC/CNE, 2002a, 2002b, 2015), documentos que definen e instituyen el funcionamiento y la organización de los currículos de la enseñanza superior. Por un lado, el análisis desarrollado enfocó las maneras particulares de representación del profesorado y de la formación de profesores y, por otro, el modo como los PPCs identifican a los estudiantes en formación, utilizándose de los conceptos de significado representacional y significado accional del Análisis de Discurso Crítico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006; RAMALHO; RESENDE, 2011). También se tomaron por referencia los estudios sobre currículo y formación de profesores de español en Brasil (DAHER, 2011; FREITAS, 2012, 2018; SILVA JUNIOR; SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2010). Los resultados obtenidos a partir del análisis de los documentos señalan que se construyen representaciones contradictorias sobre el profesorado, pues pese a que se afirme que la finalidad del curso es la de formar profesores, otros perfiles son presentados como deseables, construyéndose la identificación de un profesional capaz de actuar en diferentes ámbitos más allá de la escuela. Por otro lado, se observó que los documentos nacionales actúan como un factor de homogeneización en los discursos de los PPCs, sin que fuera posible identificar influencias del contexto local en las representaciones sobre la formación de profesores de español en Minas Gerais.

Palabras clave: proyecto pedagógico de curso; profesorado en español; currículo; análisis de discurso crítico.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral research was to analyze the discursive constructed representations about the Spanish teacher education programs held at public educational institutions in Minas Gerais. We aimed to identify which meanings about the purposes of the programs are institutionally produced, as well as the profile desired for the alumni, observing which discourses cross the curricular documents, and the ones that are (re)produced in relation to teaching and the conceptions about the education of Spanish teachers. This investigation is situated in the fields of critical and post-critical curriculum theories (APPLE, 1989, 2006, 2016; GOODSON, 1991, 1997; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SELLES, 2015; SILVA, 2014), we consider it as a discursive practice, and as a result of a broad social process, a space of power that involves not only the knowledge being taught, but the entire environment and subjects involved in the educational scope, thus they cannot be reduced to a physical and static educational object. Therefore, we analyzed a curricular document, the Course Pedagogical Projects (CPPs), of nine public institutions of the State of Minas Gerais that offer a major degree in teaching Spanish. We considered that this document establishes the operational basis of the programs and it explicates the institutional perspective that guides the decisions and curricular configurations. The corpus consisted of the CPPs sections dedicated to their general and specific objectives; the profile desired for the alumni; the reasons for the design of the teaching program, in addition to the National Curriculum Guidelines of the Spanish teaching undergraduate courses (MEC/CNE, 2002a, 2002b, 2015), documents that define and institute the operation and organization of higher education curricula. On the one hand, the analysis undertaken focused on the particular ways of representing the teaching programs and the students education, and on the other hand, on how the CPPs identify undergraduates, operationalizing the concepts of representational and actional meanings of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006). The theoretical choices for this investigation based on authors dedicated to the studies on curriculum and Spanish teacher education programs in Brazil (DAHER, 2011; FREITAS, 2012, 2018; SILVA JUNIOR; SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2010). The results found from the documents analysis indicate that there are contradictory representations of the Teacher Program because, although it indicates its teacher education purposes, there are other profiles desired, building up a professional identification capable of acting in different areas besides teaching. On the other hand, we observed that the federal documents act as a homogenization factor in the PPCs discourses, and it is not possible to identify influences of local demand in representations about the education of Spanish teachers.

Keywords: Course Pedagogical Projects (CPP); Spanish Teacher Education Major Programs; curriculum; critical discourse analysis.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Concepção tridimensional do discurso.....	39
Imagem 2 - Elementos e seções dos PPCs	66
Imagem 3 - Divisão da carga horária nas licenciaturas duplas da Fale/UFMG	75
Imagem 4 - Indicadores da Estrutura Curricular – Turmas ingressantes a partir do 2º semestre de 2016 do Curso de Letras Espanhol da Unimontes	79
Imagem 5 - Apresentação do Curso de Letras Espanhol da UNIMONTES	80
Imagem 6 - Dados da Licenciatura em Letras da UFJF	83
Imagem 7 - Estrutura curricular em ciclos e eixos - UFJF.....	85
Imagem 8 - Carga-horária por ciclo da Licenciatura em Espanhol – UFJF.....	86
Imagem 9 - Matriz curricular do curso de Letras Português-Espanhol – UFTM.....	89
Imagem 10 - Carga horária por núcleo estruturante - Letras-Espanhol – UFU	91
Imagem 11 - Dados do curso de Letras – UNIFAL-MG.....	95
Imagem 12 - Matriz curricular da Licenciatura em Língua Espanhola– UNIFAL-MG	96
Imagem 13 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFV.....	99
Imagem 14 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFV.....	99
Imagem 15 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFVJM.....	102
Imagem 16 - Estrutura de somatória dos eixos de conhecimentos do Bacharelado em Humanidades com os da Licenciatura em Letras Português/Espanhol – UFVJM.....	103
Imagem 17 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – IF-Sudeste MG.....	105
Imagem 18 - Mapeamento dos temas presentes nos PPCs das IES mineiras.....	108
Imagem 19 - Licenciatura em Letras oferecida pela UFMG a partir de 2018/1	109
Imagem 20 - A licenciatura em Letras na UFJF.....	111
Imagem 21 - Momentos da prática social.....	123
Imagem 22 - Seções selecionadas para análise	127
Imagem 23 - Preâmbulo Resolução CNE/CP 18/2002.....	141
Imagem 24 - Campos de atuação da licenciatura na UFJF.....	148
Imagem 25 - Perfil do egresso UFV	158
Imagem 26 - Campos de atuação do egresso da UFVJM.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Legislações para a formação de professores no Brasil (1971 a 2019).....	60
Tabela 2 - Organização da carga horária segundo as DCN de 2002 e 2015	63
Tabela 3 - Dados gerais dos PPCs	107
Tabela 4 - Dados das instituições e dos PPCs	126
Tabela 5 - Levantamento das seções dos PPCs	128
Tabela 6 - Comparativo PPC UFTM e DCN para os cursos de Letras (2001).....	152
Tabela 7 - Objetivos nos PPCs de Licenciaturas e Bacharelados (UFMG)	164
Tabela 8 - Recorrência de termos nos PPCs.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	40
Quadro 2 - Linguagem como momento da vida social.....	43
Quadro 3 - Presença de línguas adicionais no ensino secundário	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GSF	Gramática Sistemico-funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF	Linguística Sistemico-funcional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IF Sudeste-MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
RC	Realismo Crítico
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UF	Universidade Federal
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Sumário

APRESENTAÇÃO	15
<i>Objetivos e pergunta de pesquisa</i>	20
1 OS ESTUDOS CRÍTICOS	22
2 DOS CURSOS DE LETRAS ÀS LICENCIATURAS EM ESPANHOL	47
2.1 <i>A criação dos cursos de Letras e da Licenciatura em espanhol no Brasil</i>	50
2.2 <i>Processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores</i>	56
2.2.1 <i>As versões de 2002 e de 2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura</i>	61
2.3 <i>O Projeto Pedagógico de Curso</i>	65
3 INSTITUIÇÕES QUE COMPÕEM O CORPUS	69
3.1 <i>Contextualizando as IES</i>	72
3.1.1 <i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>	72
3.1.2 <i>Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)</i>	76
3.1.3 <i>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)</i>	81
3.1.4 <i>Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)</i>	86
3.1.5 <i>Universidade Federal de Uberlândia (UFU)</i>	89
3.1.6 <i>Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)</i>	93
3.1.7 <i>Universidade Federal de Viçosa (UFV)</i>	96
3.1.8 <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)</i>	100
3.1.9 <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei (IF Sudeste MG)</i>	103
3.2 <i>Os PPCs das IES</i>	106
3.2.1 <i>UFMG</i>	109
3.2.2 <i>UNIMONTES</i>	110
3.2.3 <i>UFJF</i>	111
3.2.4 <i>UFTM</i>	112
3.2.5 <i>UFU</i>	113
3.2.6 <i>UNIFAL-MG</i>	114
3.2.7 <i>UFV</i>	115
3.2.8 <i>UFVJM</i>	116
3.2.9 <i>IF-Sudeste MG</i>	117
3.3 <i>Recapitulando e sintetizando</i>	118
4 METODOLOGIA DE ANÁLISE	121
4.1 <i>Constituição do corpus</i>	126
4.2 <i>Categorias de análise</i>	129
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS PPCs	132
5.1 <i>Analisando os PPCs</i>	134
5.1.1 – <i>UNIMONTES</i>	136
5.1.2 – <i>UFJF</i>	141
5.1.3 – <i>UFTM</i>	149
5.1.4 – <i>UNIFAL-MG</i>	152
5.1.5 – <i>UFV</i>	156
5.1.6 – <i>UFVJM</i>	158
5.1.7 – <i>IF-SUDESTE MG (Campus São João Del-Rei)</i>	161
5.1.8 – <i>UFMG</i>	163

5.1.9 – UFU	166
5.2 Os ditos e os não ditos nos PPCs	167
5.3. Reflexões sobre as análises.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	186

APRESENTAÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa se deu, de maneira indireta, há muitos anos. Quando ingressei na Licenciatura em Letras Espanhol na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2004, tinha a expectativa de que o curso me prepararia para ser professora. Imaginava que teria aulas nas quais iria discutir e estudar sobre como ensinar, como preparar uma aula, como avaliar um aluno. Embora tenha tido algumas disciplinas que focalizavam a metodologia, a didática e a teoria do ensino de línguas estrangeiras e do ensino de espanhol, terminei a licenciatura com a sensação de que havia aprendido a “ser professora” quando comecei a dar aulas no Centro de Extensão da faculdade.

Observava que nem todos os professores da graduação faziam conexões entre o que estávamos aprendendo na licenciatura com o que iríamos, de fato, ensinar quando fôssemos professores e que, excetuando as disciplinas de estágio e de metodologia de ensino de espanhol, pouco se discutia em sala sobre a escola básica. Depois de alguns anos de formada, me dei conta de que talvez poucas disciplinas tenham dedicado carga horária aos saberes necessários para a atuação docente e não apenas aos acadêmicos, o que, segundo Tardif (2000, p.18), é uma característica dos cursos de formação de professores que, ao seguir “um modelo aplicacionista do conhecimento” primeiro se dedicam às disciplinas “constituídas de conhecimentos proposicionais” para depois levarem os estudantes ao estágio, momento em que irão “aplicar” o conhecimento que acumularam. Ainda segundo Tardif (2000, p.18), quando os docentes se formam e começam a trabalhar é que aprendem seu ofício “constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana”.

Depois de alguns anos, já em 2013, fui aprovada no Concurso Público como professora no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol na Universidade Federal de Viçosa, instituição na qual sou docente atualmente. Os meus questionamentos da fase de licencianda retornaram, mas agora sob a perspectiva de alguém que deveria atuar na formação de futuros professores: minhas aulas estimulavam reflexões sobre a educação básica? Como eu estava preparando meus alunos para serem professores? Da mesma forma como meus professores haviam me preparado?

Acompanhando o progresso dos alunos ao longo do curso, constantemente escutava deles a queixa de que o curso não os preparava para ser professores, mas sim pesquisadores. Na percepção desses estudantes, a prática e os conteúdos necessários para a atuação em sala de aula eram apresentados apenas nas disciplinas de estágio, quando já estão finalizando o curso, o que gerava neles bastante insegurança sobre o futuro profissional.

Somado a essas vivências, ao consultar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol de algumas instituições públicas de Minas Gerais, era possível identificar diferentes ênfases no percurso dos estudantes, revelando estruturas curriculares diversas dentro do Estado. Dessa forma, surgiu a dúvida sobre o perfil de egresso que essas instituições buscam e o que determina esse perfil, uma vez que se tratam todos de cursos de licenciatura.

Após a promulgação da Lei 11.161/2005, que estabelecia a oferta obrigatória da Língua Espanhola em escolas do Ensino Médio, a disciplina passou por um momento de expansão no Brasil. No entanto, como já sinalizado por autores como Barros e Costa (2014) Silva Junior, Santos e Rocha (2016), as discussões acerca do ensino de espanhol avançaram no que diz respeito à sua inclusão nos currículos da escola básica, embora no âmbito das licenciaturas não fossem recorrentes os debates acerca da formação de professores qualificados. Como um dos indícios dessa expansão, observou-se a criação de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol em vários estados, sendo cinco deles implementados em instituições públicas de Minas Gerais após 2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, homologadas em 2001 (MEC/CNE, 2001a), consideram que a formação de professores deve atender às “necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”, objetivo expresso também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente publicadas em 2015, Resolução n.2/2015 (MEC/CNE, 2015). Se enfatiza como basilar a articulação entre a formação inicial de professores e as políticas e diretrizes da educação básica. Um componente que se destaca nos documentos oficiais é a prática, sendo vista como importante durante todo o percurso formativo e não apenas como objeto das disciplinas pedagógicas ou de estágio, conforme se ressalta na Resolução CNE/CP n.1 de 2002 (BRASIL, 2002a).

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura, documento publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2010) com o objetivo de sistematizar e consolidar as nomenclaturas dos cursos de educação superior, buscando corrigir uma assimetria no que “diz respeito ao ampliado número de variações e denominações dos cursos superiores, as quais nem sempre correspondem a uma formação específica” (BRASIL, 2010, p.4), diferenciam os perfis formativos dos bacharelados e das licenciaturas.

Definem-se os bacharelados como “cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural”, enquanto as

licenciaturas se entendem como “cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica” (BRASIL, 2010, p.5). Sobre o perfil do egresso de cursos de Licenciatura em Letras, língua estrangeira, afirma-se que

[...] Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. (BRASIL, 2010, p.76)

Ao ler essas definições, é possível afirmar que, do ponto de vista de política pública nacional, a licenciatura tem como objetivo principal a formação de um docente para atuar na educação básica, enquanto o bacharelado configura-se como uma formação mais difusa sem, no entanto, direcionar o formado para atuação em sala de aula de nível básico. Cabe destacar que os dois perfis estabelecidos no Referenciais Curriculares pouco – ou nada – se distanciam do que foi estabelecido no primeiro decreto nacional relativo à formação de docentes em nível superior no Brasil (FREITAS, 2020), o Decreto-Lei n.1.190 de 1939 (BRASIL, 1939).

O documento dava organização à Faculdade Nacional de Filosofia e, também, definia suas finalidades, estando em primeiro lugar “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” (BRASIL, 1939) e, em segundo, “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939). Entender essa diferenciação faz-se necessário para a análise proposta do que se apresenta, em termos documentais, como objetivos e finalidades das Licenciaturas em Letras Espanhol de Minas Gerais.

Considerando a existência de dois caminhos possíveis na formação do profissional de Letras – licenciado e bacharel – e que uma dessas opções define de maneira inequívoca a finalidade do grau conferido, espera-se que os conhecimentos ditos pedagógicos assumam papel de relevância na formação do futuro professor para que, de fato, as licenciaturas formem profissionais com foco em sua futura atuação nas escolas da educação básica brasileira. Tomando a afirmação de Silva (2014, p.15) de que “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, é possível vislumbrar o professor desejável para o fim a que se propõem os cursos das instituições mineiras objeto desta pesquisa.

Partindo da realidade observada durante o tempo em que atuo como professora de uma licenciatura em Letras, tendo contato não apenas com os estudantes, mas, também, com os

documentos que organizam as matrizes curriculares, além do meu próprio período de formação em uma licenciatura, a hipótese desta pesquisa é a de que o perfil do egresso projetado seja a de um profissional generalista, aproximando-se ao perfil de um bacharel e não ao de um licenciado. Dessa forma, aspectos da formação docente estariam recebendo menos ênfase, ficando concentrados ao final do curso e, principalmente, fora das Faculdades de Letras, uma vez que grande parte da carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos ainda é cumprida nos Institutos ou Faculdades de Educação.

Essa hipótese relativa à formação de um profissional de Letras e não de um professor será averiguada a partir dos objetivos explicitados nos Projetos Pedagógicos de Curso (doravante PPC) dos cursos em análise e, também, no que é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais¹ (doravante DCN). Frente ao exposto, esta pesquisa de doutorado, inserida na área da Linguística Aplicada, tem como objetivo analisar quais são os discursos utilizados institucionalmente para representar tanto o que é uma licenciatura em Letras Espanhol quanto o perfil de egresso que se objetiva nos cursos² de instituições públicas de Minas Gerais.

Interessa-me verificar nos PPCs qual é o perfil de egresso que se busca em cada caso, como esse perfil dialoga com os objetivos apresentados para um curso de licenciatura segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais³ (MEC/CNE, 2002; 2015) e qual é o entendimento sobre a função da licenciatura. Por meio dessa análise, busco concluir se os cursos de licenciatura em Letras-Espanhol das instituições públicas de ensino superior (doravante IES) de Minas Gerais almejam oferecer uma formação inicial de *professores*, ou seja, que considere o estudante um futuro professor apto para atuar em escolas de educação básica. Minha hipótese é a de que as instituições não entendem a licenciatura em sua especificidade e que, portanto, projetam um perfil generalista que se aproximaria mais de um bacharelado.

Para essa análise, utilizo como metodologia a pesquisa documental, selecionando no corpus informações que, em um segundo momento, serão interpretadas sob um viés discursivo. Os pressupostos teóricos que embasarão a análise se centram nas teorias críticas e pós-críticas

¹ Incluem-se aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES 18 de 2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1, de 2002a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP 2 de 2015).

² Neste momento não se diferenciam os cursos de licenciatura única daqueles de Licenciatura dupla Português-Espanhol, que também fazem parte do escopo da pesquisa. Posteriormente, a diferenciação será citada quando necessário.

³ Considerando-se os diferentes momentos de criação dos cursos, na pesquisa foram utilizadas as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura de 2002 e 2015.

do currículo (APPLE, 1989, 2006, 2016; GOODSON, 1991, 1997; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SELLES, 2015; SILVA, 2014) e na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), especificamente nos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2016 [1992]) sobre as relações de poder materializadas, construídas e desconstruídas no discurso e sobre as contradições, dilemas e antagonismos das práticas sociais.

Parto do entendimento que o currículo é uma construção social que se dá em diversos âmbitos (GOODSON, 1991), abarcando tudo o que se relaciona ao espaço educacional, desde os documentos que prescrevem a prática em sala de aula (leis, regulamentos, diretrizes, portarias, etc.) à prática em si. Dessa forma, o currículo envolve diferentes agentes sociais e esferas que são, também, diversas, como a educacional ou a política, por exemplo.

Goodson (1991, p.16) afirma que o processo de construção do currículo é “um processo de invenção da tradição”, sendo o currículo escrito uma evidência das disputas entre aspirações e objetivos divergentes a respeito da escolarização. Apple (2011), indo ao encontro dessa perspectiva, sinaliza que o currículo é parte de uma tradição seletiva, “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p.71), resultado de escolhas de um grupo determinado sobre o que é ou não um conhecimento legítimo.

Ao escolher analisar os projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em Letras Espanhol de Minas Gerais, questões centrais na formação de professores estão sendo consideradas e observadas por meio da análise de um documento curricular também marcado por seleções, disputas e escolhas. Interessa-me entender que discursos são naturalizados nos currículos dessas instituições a respeito da licenciatura e quais podem ser as implicações das “tradições selecionadas” para a formação de professores de espanhol no estado, de modo a reunir elementos que permitam não só analisar a(s) proposta(s) vigentes como também repensar novos caminhos para a formação.

A pesquisa também se justifica, embora não tenha se apresentado como um dos objetivos da tese desde o início, pelo contexto histórico em que se inscreve. Os PPCs das nove instituições públicas que compõem o *corpus* são desdobramentos das DCNs publicadas em 2002 e 2015 sendo que, como apontado por Freitas (2020), algumas IES não haviam sequer concluído o processo de reforma curricular ao final do prazo estabelecido pelo MEC que, após três ampliações, foi determinado como dezembro de 2019.

Contudo, no mesmo ano foi publicada a Resolução n.2/2019 (MEC/CNE, 2019), conhecida como BNC-Formação que altera significativamente os encaminhamentos relativos à

formação docente. Tal resolução não faz parte do escopo desta pesquisa, uma vez que quando o *corpus* foi definido ela ainda não havia sido publicada.

Por um lado, saber que o objeto de análise de uma tese em andamento tornou-se obsoleto, como é o caso dos nove PPCs – uma vez que passarão por novas reformas, baseados em novas legislações – gera muitas incertezas quanto ao futuro da pesquisa em si, das contribuições que ela pode trazer e, em último caso, da formação de professores. No entanto, por outro lado, considero que a pesquisa tem um papel importante ao recuperar uma memória histórica a respeito da formação de professores de espanhol em Minas Gerais, estabelecendo relações entre discursos que se constroem e se perpetuam nos documentos institucionais de diferentes IES mineiras pois, como apontado por Freitas e Selles (2021), “a compreensão atual sobre licenciatura e sobre formação docente possui elos inequívocos com enunciados anteriores sobre esses temas”.

Por fim, considero que a relevância desta pesquisa também reside em evidenciar as discussões que giram em torno das modificações pelas quais as licenciaturas passaram em pouco menos de duas décadas, com a publicação de duas versões das DCNs, anelando que as considerações que tenho a fazer ao final desta pesquisa possam ser úteis para analisar, discutir e repensar os rumos que a formação docente irá trilhar sob a “luz” da BNC-Formação.

Objetivos e pergunta de pesquisa

A questão primordial que guia esta pesquisa é verificar quais são os discursos que emergem dos projetos dos cursos de licenciatura de IES públicas do estado de Minas Gerais para entender como eles atuam na construção de representações sobre a formação de professores de espanhol. Busca-se identificar quais são os discursos que sustentam as práticas sociais relacionadas à prática educacional acadêmica, bem como verificar movimentos de mudança e de desestabilização de discursos hegemônicos. Conforme Fairclough (2003, p.207) aponta, uma estruturação social específica pode ser hegemônica ao “tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação, mas a hegemonia sempre será contestada em maior ou menor grau na luta hegemônica”⁴. Portanto, para que um discurso seja hegemônico, ele será fixado pelo consenso, embora seu lugar de dominação esteja em um

⁴ Tradução minha para: “[...] become part of the legitimizing common sense which sustains relations of domination, but hegemony will always be contested to a greater or lesser extent, in hegemonic struggle”.

equilíbrio instável. Os discursos contra hegemônicos atuam sobre os pontos de instabilidade em um movimento de luta pela mudança da hegemonia vigente.

Configura-se como objetivo geral da pesquisa analisar como o perfil da licenciatura e do egresso se constroem discursivamente nos PPCs das licenciaturas em Letras-Espanhol nas instituições públicas de Minas Gerais. A partir do objetivo geral, mostra-se necessário analisar qual é o objetivo da licenciatura em Letras nos documentos nacionais (DCN) e quais são os objetivos expressos nos documentos das diferentes instituições.

Dessa forma, me interesse por investigar criticamente como a licenciatura é representada discursivamente nos PPCs. Para responder tal questionamento, observou-se qual era a concepção de licenciatura presente nos PPCs, o delineamento do perfil do egresso e a recontextualização dos discursos dos documentos oficiais (DCNs).

Após essa breve introdução, na qual foram apresentados a motivação pessoal e profissional para a escolha do tema a ser pesquisado, os objetivos, hipótese e pergunta de pesquisa, passo aos capítulos que compõem este texto.

No Capítulo 1, realizo um breve percurso histórico dos estudos de currículo, focalizando em como as correntes críticas foram ganhando espaço frente às correntes tradicionais de debates, até a chegada das correntes pós-críticas. Também discuto alguns conceitos das teorias críticas, no geral, que são importantes para os estudos de currículo, como ideologia e poder.

No Capítulo 2, são apresentados os conceitos centrais da Análise de Discurso Crítica na abordagem proposta por Fairclough (1992 [2016], 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Os caminhos metodológicos dessa abordagem embasam a análise linguístico-discursiva dos PPCs que são o foco de observação da pesquisa.

O Capítulo 3 está dedicado a apresentar dados históricos sobre a criação das Licenciaturas nas universidades brasileiras, sobre a implantação do espanhol no sistema educativo do país e como esse fato impactou, nos últimos anos, a criação de cursos de Licenciatura na área, principalmente no estado de Minas Gerais. Também apresento dados que permitem contextualizar as instituições cujos PPC compõem o corpus.

A abordagem metodológica será apresentada no Capítulo 4, quando explicito a constituição do corpus e as categorias utilizadas nas análises. O Capítulo 5 está dedicado à análise e discussão dos dados e a algumas conclusões parciais. Por fim, trago minhas Considerações finais.

1 OS ESTUDOS CRÍTICOS

Neste capítulo, situarei os estudos sobre currículo a partir de um panorama histórico, permitindo assim observar como as abordagens tradicionais e eficientistas (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2014) foram base para o contraponto das teorias críticas e pós críticas que “começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2014, p.30). As teorias críticas do currículo nascem de uma oposição às teorias tradicionais que estabeleciam um currículo tecnicista e fortemente marcado por ideias industriais.

Apresento uma breve síntese histórica, sem, contudo, pretender esgotar o assunto ou me aprofundar em cada uma das abordagens. O que proponho vai no sentido de destacar as problemáticas desenvolvidas pelas abordagens teóricas tradicionais no campo do currículo para, dessa forma, demonstrar como os estudos críticos e os que se seguiram marcaram uma mudança nos questionamentos envolvendo as discussões curriculares. Cabe mencionar que, embora tal síntese seja construída de maneira linear e cronológica, buscando organizar o volume de dados históricos, concordo com o que Lopes (2013) afirma ao dizer que

por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele. [...] Ao apostarmos no gradualismo, julgamo-nos participando de uma etapa social que obrigatoriamente vai evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa que vivemos, assumimos que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. (LOPES, 2013, p.9-10)

Dessa forma, ao apresentar a progressão histórica nos estudos sobre currículo – até situar as contribuições de autores como Apple (2006, 2016) ou Goodson (1991, 1997, 2007), com os quais dialogo na tese – o faço marcando uma posição teórica para as discussões que desenvolverei. Contudo, sei que há outros caminhos teórico-metodológicos possíveis que permitem apontar diferentes problemáticas quando se pensa um conceito complexo como o de currículo.

Também irei definir conceitos que embasam tanto as discussões aqui propostas sobre currículo quanto às abordagens discursivas que formam o arcabouço metodológico dessa pesquisa, tais como os de *ideologia* e *hegemonia*, situando de que forma tais conceitos são mobilizados no contexto de análise.

Posteriormente, tratarei dos estudos discursivos críticos, concentrando-me na abordagem proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2016). A ADC faircloughiana entende o discurso como “um modo particular de representar nossa experiência no mundo [...] ligado a interesses específicos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.17), sendo um dos momentos que constituem as práticas sociais que se relacionam à linguagem. Essa concepção revela-se consoante à compreensão adotada na tese de currículo como uma construção discursiva (FREITAS, 2014, 2018) “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2011, p.71).

1.1 Estudos do currículo

Embora o termo *currículo* tenha sido mencionado pela primeira vez no ano de 1633, quando era utilizado para referir-se ao curso seguido pelos estudantes da Universidade de Glasgow (LOPES; MACEDO, 2011), o que se conhece como estudos curriculares ou teorias do currículo (SILVA, 2014) emerge nos Estados Unidos na década de 1900, impulsionado pela industrialização, e no Brasil em 1920, com o movimento da Escola Nova. Em um contexto em que a educação de massas era crescente e na qual se viam refletidas diferentes visões econômicas, políticas e culturais para “moldar os objetivos e as formas da educação de massas” (SILVA, 2014, p.22), o campo de estudos do currículo começou a especializar-se.

Conforme apresentam Lopes e Macedo (2011, p.21), a industrialização trouxe para a escola “novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade”. No fim do século XIX e início do século XX, Frederick W. Taylor era um dos expoentes da nova teoria geral de administração, que propunha banir da oficina a ocupação cerebral, separando o trabalho intelectual do trabalhador e centralizando os processos decisórios nos departamentos de planejamento. O objetivo central do modelo de trabalho taylorista era aumentar a produtividade e, para tal, o operário deveria trabalhar da melhor maneira e o mais rápido possível (FREITAS, 2010).

Freitas (2010, p.65) afirma que o controle disciplinar era de extrema importância para que a organização do trabalho fosse eficiente e, por isso

os movimentos, a velocidade, os instrumentos, a manutenção, o transporte, o comportamento, tudo é devidamente supervisionado e corrigido. O tempo na fábrica taylorista deve ser, assim como menciona Foucault, de qualidade. Para isso, o trabalho devia ser mudo. Mudo e irrefletido.

Esse processo foi reproduzido no âmbito educacional, impulsionado também pelo comportamentalismo que estava em voga nos estudos da psicologia. Segundo Queiroz (2003, p.123), “a taylorização fez com que professores e alunos deixassem de refletir criticamente sobre a realidade”, dando lugar a uma pedagogia tecnicista nos sistemas educativos e entendendo escola e currículo como “importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p.22).

Uma das obras mais importantes desse momento a definir o que é o currículo foi escrita em 1918 por John Franklin Bobbitt. Em *The curriculum*, o autor instaura para a educação a lógica taylorista, defendendo uma visão industrial, baseada na eficiência e na especificação precisa dos resultados a ser alcançados. Conforme Lopes e Macedo (2011) explicam, a obra de Bobbitt se situava dentro de uma concepção eficientista, entendendo o currículo como um instrumento de preparação do aluno “para a vida adulta economicamente ativa”. Nessa visão, o currículo era formulado tendo como base

as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade, [subdivididas] em atividades menores – os objetivos do curso. [...] A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. [...] Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.22-23)

Segundo Silva (2014, p.23-24), a proposta de Bobbit – ao ser extremamente organizacional e tecnicista – “parecia permitir à educação tornar-se científica”, pois, uma vez que sua finalidade estava em atender a vida ocupacional adulta, o especialista em currículo deveria “pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para diversas ocupações”, organizar um currículo que permitisse o desenvolvimento de tais habilidades e, por fim, “planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas”. Essas características explicariam, segundo Silva (2014), a forte influência de Bobbit e da abordagem eficientista no campo de estudos curriculares e em propostas que viriam a surgir posteriormente.

Fazendo frente a essa posição tradicional, voltada para aspectos econômicos e que dominou a educação nos Estados Unidos durante o século XX (SILVA, 2014, p.23), estavam vertentes mais progressistas que consideravam que a educação é “um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p.23). John Dewey foi o nome mais proeminente do progressivismo, tendo publicado em 1902 o livro *The child and the curriculum* no qual centra a elaboração curricular nos conceitos de inteligência social

e mudança, advogando por uma educação que não fosse a preparação para as necessidades da vida econômica adulta, mas sim como um processo contínuo.

Dewey considerava que o foco do currículo deveria estar nos interesses e experiências das crianças e jovens, por isso os conteúdos “deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca” (LOPES; MACEDO, 2011, p.24). Embora seus princípios estivessem centrados na construção da democracia e no social, nem todas as correntes do progressivismo tinham a mesma preocupação, como foi o caso do trabalho de William Kilpatrick, com uma teoria centrada na criança “visando à construção de um método de ensino – o método de projetos – que, de alguma forma, hibridiza as ideias de Dewey com princípios do comportamentalismo em voga” (LOPES; MACEDO, 2011, p.24).

Seguindo a ideia de currículo como organização, Ralph Tyler publica em 1949 a obra intitulada *Princípios básicos de currículo e ensino*, imprimindo ao termo *currículo* a ideia de técnica, de organização. Lopes e Macedo (2011, p.25) afirmam que a abordagem proposta por Tyler foi “a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/os” e também eclética, pois articulava “abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista”.

Do progressivismo, Tyler se aproxima ao considerar “a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo” (SILVA, 2014, p.25), embora o rendimento dos alunos tenha papel central em sua proposta. Por isso, a definição de objetivos para o currículo é tão importante nessa abordagem, uma vez que só estabelecendo padrões de referência torna-se possível avaliar a eficiência de implementação de um currículo. A proposta tyleriana constava de quatro etapas:

definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p.25)

O modelo de Tyler consolidou-se no campo do currículo não só nos Estados Unidos, mas também em outros países, como o Brasil. Lopes e Macedo (2011, p.25) afirmam que foi definida “uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos”. Ainda segundo as pesquisadoras, as três tradições mais proeminentes no campo do currículo até aquele momento – o eficientismo de Bobbitt, o progressivismo de Dewey e a abordagem processual de Tyler – compartilhavam da concepção de *currículo* em seu caráter prescritivo,

“visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.26) e dividido em dois momentos: o da sua produção e o da implementação.

A partir da década de 1960, marcada mundialmente por transformações políticas, econômicas e sociais (movimentos de independência de colônias, movimentos estudantis, lutas contra ditaduras etc.), os questionamentos sociais confluíram também nas bases dos modelos tradicionais de ensino, tanto secundário quanto superior. Naquele momento, observou-se o surgimento de movimentos de “renovação da teoria educacional” (SILVA, 2014, p.29) que se contrapunham ao empiricismo e ao pragmatismo das teorias tradicionais, marcando uma posição de contestação do *status quo*. Segundo sintetiza Apple (1989),

Durante a maior parte deste século, a educação em geral, e a área do currículo em particular, têm dedicado uma boa dose de sua energia à busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais. Em grande parte, isto tem se reduzido a tentativas para criar o *método mais eficiente* de elaboração de currículos. [...] Esta colocação da ênfase no método não tem ocorrido sem consequências. Ao mesmo tempo que a racionalidade processo/produto crescia, o fato que a educação é, do começo ao fim, um empreendimento político, perdia importância. As questões que fazíamos tendiam a nos divorciar da forma como o aparato econômico e cultural da sociedade funcionava. Um método “neutro” significava nossa própria neutralidade, ou assim nos parecia. [...] Ao mesmo tempo, parecíamos supor que o desenvolvimento deste método supostamente neutro eliminaria a necessidade de lidar com a seguinte questão: o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas? (APPLE, 1989, p.28-29, grifo do autor)

As teorias que começaram a surgir, críticas aos modelos tradicionais de currículo, fundamentavam seus questionamentos nos “pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2014, p.30). Portanto, a visão da escola como um espaço neutro, apartado da sociedade e das relações sociais, culturais e econômicas que nela se desenvolvem passa a ser contestada. Baseadas na análise marxista da sociedade e em conceitos como os de *ideologia* e *aparelhos ideológicos de estado*, propostos por Louis Althusser (1970), na década de 1970 ganham força as chamadas “teorias da correspondência ou da reprodução” (LOPES; MACEDO, 2011, p.27), sendo Michael Apple (1979) um dos principais expoentes no campo dos estudos do currículo.

1.1.1 Estudos críticos de currículo

As teorias críticas compartilham o entendimento de que existe uma classe/cultura dominante que subjuga outra classe/cultura de menor prestígio ou valor social. A crítica se

dirige à maneira como o poder (econômico, cultural, social) se estrutura desigualmente na sociedade, permitindo a manutenção do *status quo* (SILVA, 2014, p.30). Uma das bases teóricas para esse entendimento de sociedade provêm da teoria social marxista, uma teoria que se propõe “compreender a sociedade burguesa — compreendê-la para suprimi-la” (NETTO, 2006, p.18).

Dentro dos estudos marxistas se considera que sempre existiu o antagonismo de classes, por isso as relações sociais se constroem por meio de exploração e opressão. Marx e Engels, em 1848, fundaram as bases desse pensamento ao constatar que

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. [...]

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas.

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2008, p.10-11)

Tal luta se dá nas relações de produção, que são também relações de exploração. Dentro dessa perspectiva, há uma preocupação por superar o sistema hegemônico, que se impõe não só como “força material”, mas também por meio de “ideias dominantes”, que são “cada vez mais abstratas, isto é, ideias que assumem cada vez mais a forma da universalidade” (MARX; ENGELS, 2007, p.48). A respeito da correlação entre a detenção dos meios de produção material e dos conceitos que regem uma sociedade, Marx e Engels sustentam que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2007, p.47, grifos do autor)

No âmbito das ideias marxistas, as discussões sobre a escola partem do pressuposto de que nela se ensinam conteúdos para a vida adulta produtiva e, ao mesmo tempo, “códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p.26). Desse modo, as ideias das classes dominantes eram mantidas e impostas através do currículo escolar,

considerado um “aparato de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p.27), conceito que tem suas bases na definição de Althusser (1970) dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE).

O filósofo francês Louis Althusser escreve em 1970 o ensaio intitulado *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, no qual se dedica a tratar da reprodução das condições de produção e, também, da reprodução das forças produtivas nas sociedades de classes. Nesse tipo de sociedade, disputa-se o poder de Estado, exercido por uma classe ou por uma aliança de classes dominantes que se utiliza do aparelho do Estado para conservar os próprios benefícios. Portanto, Althusser (1970) parte da definição marxista de Estado, compreendido como *poder e aparelho* para ampliar essa concepção.

A contribuição do filósofo reside no entendimento de que o *aparelho* do Estado não é apenas repressivo, atuando pela violência exercida pelo Governo, a Administração, o exército, a polícia, os tribunais ou as prisões, mas, também, ideológico. O primeiro é designado por Aparelho Repressivo de Estado, diferenciando-se dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que são “realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1980, p.43), do domínio privado como as igrejas, os partidos, sindicatos, famílias ou as escolas.

Ao falar sobre as escolas, Althusser defende que a força de trabalho na sociedade burguesa deve ser “diversamente qualificada” e acontecer fora da produção, ou seja, “através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições” (ALTHUSSER, 1980, p.20). Sua visão é de que a escola tem o papel de ensinar os “saberes práticos” que serão utilizados nas diferentes atividades produtivas, mas também de assegurar

uma reprodução da submissão desta [a força de trabalho] à ideologia dominante, para os operários, e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980, p.21-22).

Dentro de sua teoria, a escola das massas, ao atingir grande parte da população por um longo período de tempo, é considerada como o aparelho ideológico central do estado (ALTHUSSER, 1980). Segundo ele, através do currículo escolar, a ideologia capitalista do estado atua fazendo com que as classes subordinadas sejam submetidas às classes dominantes. Dessa forma, por meio das matérias escolares, transmitem-se as “crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2014, p.32).

A crítica, então, começa a fazer parte das teorias do currículo quando começam a ser questionadas as relações sociais da escola como uma reprodução das relações sociais do mundo

do trabalho. O modelo de escola capitalista que se instaurou com a educação de massas e o currículo tradicional passam a ser questionados também em correntes não marxistas, como é o caso das análises francesas de Bourdieu e Passeron (1970). Para os sociólogos, a economia não dita o funcionamento da escola, mas a metáfora econômica é capaz de explicar as relações educacionais, baseadas na reprodução cultural. Dessa forma, a reprodução da cultura dominante, aquela que tem prestígio e valor social, perpetua a reprodução social.

Nessa visão, a educação e a escola, ao imporem a cultura dominante através do currículo, excluem os estudantes que fazem parte da cultura dominada, tendo como resultado o fracasso destes e o sucesso das crianças e jovens da cultura dominante, nativos do ambiente escolar. Assim, o capital cultural das classes dominantes é fortalecido, prestigiado e valorizado, enquanto o das classes dominadas é ainda mais desvalorizado.

O conceito de capital cultural, cunhado por Bourdieu e Passeron (1970) refere-se à valorização de aspectos culturais de um grupo dominante frente à cultura de grupos dominados. A legitimação de estruturas simbólicas, como a cultura, não se dá de forma objetiva, mas sim pelos valores sociais que se atribuem a essas estruturas pelos próprios membros de um grupo que está em posição dominante. Algumas práticas culturais são consideradas, assim, mais valiosas que outras (literatura, música, linguagem etc.) e conferem a quem se inscreve nessas práticas vantagens materiais e simbólicas.

Silva (2014) afirma que, embora tenha recebido críticas nos anos 1970 e 1980, a teoria de Bourdieu e Passeron (1970) forma a base da teoria educacional crítica, alimentando até hoje os estudos sobre currículo. Fruto dessa construção teórica anterior, no final dos anos 1970, nos Estados Unidos, o marxista Michael Apple focaliza as análises críticas educacionais no currículo, aproximando-se de teóricos como Antonio Gramsci e Raymond Williams e centrando-se no conceito de hegemonia:

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p.39)

Apple entende que a organização da economia na sociedade capitalista influencia as relações de outras esferas como a cultura e a educação. Porém, não considera que essa conexão aconteça de forma simples e direta. Em suas palavras,

[...] a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. (APPLE, 2006, p. 38)

Ao colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas, Apple o assume como resultado de um processo social amplo, como parte da história social do conhecimento. Sendo interlocutor de Raymond Williams, incorpora à sua análise o conceito de *tradição seletiva*, processo pelo qual aquilo que foi, em uma determinada ambiência social, definido como digno de ser perpetuado, sobrevive e vai gradativamente compondo uma tradição. O currículo seria um retrato dessa seleção, ao explicitar o que deve ser estudado, o tipo de conhecimento considerado válido e que foi definido por alguns grupos sociais.

Diferentemente das teorias tradicionais que consideravam o currículo uma seleção natural de conhecimentos provenientes de fontes imparciais, o posicionamento político neomarxista de Apple busca responder à pergunta “por quê”, por que o currículo está organizado dessa forma e não de outra. Ao dar centralidade às relações de poder que se mostram através do currículo, a análise crítica de Apple é, portanto, também política.

[...] as questões que envolvem o que é considerado como conhecimento socialmente legítimo, não são de pouca significação para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. [...] De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular?” (APPLE, 2006, p.40)

Nessa relação não direta, porém de conexão entre a organização econômica da sociedade e a esfera educacional, Apple coloca em relação *currículo* e *poder* para realizar sua crítica ao currículo.

A noção de hegemonia de Gramsci também é adotada por Henry Giroux (1981) no começo dos anos 1980, dando lugar a uma teorização crítica sobre o currículo como resposta às posturas técnicas e empíricas até então dominantes. Nos estudos de Giroux, o currículo e as teorias tradicionais sobre ele acabam reproduzindo desigualdades e injustiças sociais, ao apagar o “caráter social e histórico do conhecimento” (SILVA, 2014, p.51) por valorizarem a eficiência e a racionalidade burocrática.

Alinhando-se aos postulados da Escola de Frankfurt, que se baseava na crítica à racionalidade técnica da escola e às perspectivas dominantes sobre currículo, Giroux (1981) se afasta do economicismo geralmente associado às teorias marxistas para aproximar-se de uma

teoria social crítica mais ampla. Oferecendo alternativas às falhas que ele via em outras teorizações, sobretudo no que ele define como teorias críticas da reprodução⁵, Giroux utiliza o conceito de *resistência* para oferecer sua contribuição sobre a pedagogia e o currículo.

Segundo Silva (2014, p. 53), o objetivo do teórico estadunidense se centrou em demonstrar que tanto na vida social, quanto na pedagogia e no currículo há lugar para a oposição e a resistência. Utilizando o conceito de “pedagogia da possibilidade”, Giroux (1983) propõe que não há só dominação, que há “mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (SILVA, 2014, p.53). Para ele, o currículo se relaciona à emancipação e à libertação, e envolve a construção de valores e significados culturais.

Embora as teorias do currículo até aqui mencionadas transitem por diferentes vertentes e tenham emergido em momentos históricos diferentes, pode-se dizer que possuem como ponto de intercessão a problemática de entender qual conhecimento é ensinado, seja para criticar o lugar de privilégio dado a determinados conhecimentos, seja para alçar ao patamar de válido um conhecimento diferente do estabelecido, seja para buscar entender os discursos e processos sócio históricos que validam alguns conhecimentos em detrimento de outros. Assim, não é possível chegar a uma definição única e definitiva para o termo *currículo*, pois, segundo Silva (2014, p.14) “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

De forma análoga, quando as teorias do currículo focalizam conceitos como ideologia e poder (teorias críticas) ou discurso e identidade (teorias pós-críticas) em lugar de conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem, abrem-se novas possibilidades e objetos de análise. Assentindo com a afirmação de Silva:

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. [...] As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2014, p.16)

No entanto, há teorias do currículo que vão além do que é ensinado, ampliando a noção de currículo para abarcar o contexto e os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo. Lopes e Macedo (2011), ao apresentar um panorama histórico dos estudos do currículo,

⁵ Giroux criticava estudos como os de Bourdieu e Passeron por acreditar que davam “um peso excessivo à dominação e à cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência.” (SILVA, 2014, p.52)

afirmam que o *conhecimento* esteve no centro das discussões da área e que, no caso das perspectivas críticas, o debate oscilava

entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais. [...]

Com base nesse debate, são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. (...) Por sua vez, o currículo é entendido como produto dessa seleção de saberes. (LOPES; MACEDO, 2011, p.90-91)

As pesquisadoras propõem superar esse debate, defendendo que “saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre” (LOPES; MACEDO, 2011, p.92) e, portanto, ao invés de pensar o currículo a partir dos questionamentos sobre quais conhecimentos são ensinados e selecionados ou quem seleciona os conhecimentos, pensá-lo como uma produção cultural.

Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura. (LOPES; MACEDO, 2011, p.92)

Ao visualizar o percurso dos estudos sobre currículo, pode-se compreender como o *currículo* deixa de ser visto como um documento meramente técnico de organização para ser visto como uma *prática* social, um espaço de produção, reprodução e de discursos que evocam tradições e inovações. Com os estudos críticos emergindo nas décadas de 1970 – não apenas no campo do currículo, mas nos estudos sociais, filosóficos e da linguagem – as tradições e hegemonias começam a ser questionadas e novos olhares sobre o currículo escolar são possíveis.

Essa discussão, no campo da educação no Brasil, encontra lugar nos estudos de Paulo Freire (1993 [1989]) ao questionar os métodos e práticas educacionais vigentes, que ele denomina *educação bancária*, baseada em recepção de conteúdos por parte dos alunos, desconsiderando o contexto individual das pessoas e os contextos locais onde a prática educativa se desenvolve. Freire (1993), embora não se aproprie do termo *currículo* em seus estudos, trata das questões que envolvem a configuração curricular, sinalizando que essas definições se baseiam em relações desiguais de poder, sendo os alunos destituídos de sua agência: “quando isto ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos

impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. Transposição de ideologias, fazemos”. (FREIRE, 1993, p.26)

Menezes e Santiago (2014), em um estudo bibliográfico sobre as contribuições de Paulo Freire para as pesquisas em currículo, destacam que

As ideias que fundamentam o currículo crítico-emancipatório tiveram início nos anos de 1970, nos Estados Unidos, com o movimento de “reconceptualização do currículo”, originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular.

A década de 1970 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais e por um debate intenso no campo da educação, quando em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional. Nos Estados Unidos, estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, influenciados pela teoria social europeia, pela psicanálise, pela nova sociologia da educação e pela pedagogia Paulo Freire criticaram a abordagem técnica do currículo e desenvolveram “[...] uma análise de forte cunho sociológico” procurando “mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados” (Santos; Moreira, 1995, p. 50). (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.47)

Os estudos críticos, de maneira ampla, se opõem à reprodução social e cultural, na medida em que essas perpetuam a desigual distribuição de capitais (cultural, educacional, social), legitimando os grupos que os detêm. Dessa forma, o currículo deixa de ser visto como *normal* para ser entendido como algo *normatizado*.

As análises dos mecanismos reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo e ganham importância a partir da obra *Ideologia e currículo*, publicada em 1979 por Michael Apple. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.29), no Brasil da abertura política pós ditadura militar, o trabalho de Apple ganha popularidade nos anos 1980 com a tradução de seus livros. O período ditatorial foi marcado, no campo da educação, por um currículo tecnicista e, com o seu fim, as perspectivas marxistas foram sendo reincorporadas aos discursos educacionais, cenário que propiciou tanto as reformulações de Paulo Freire quanto a recepção de Michael Apple.

Os estudos de Apple a respeito do currículo lançam luz às relações desiguais de poder que atravessam as instituições escolares. Ele afirma que é necessário situar as instituições de educação formal dentro da sociedade da qual fazem parte e que é, invariavelmente, desigual (APPLE, 2016 [1979]), para compreender que a educação reproduz as relações sociais existentes.

Ao ser uma instituição que faz parte de uma sociedade, a escola produz conhecimentos que mantêm os acordos econômicos, políticos e culturais já existentes, retomando aqui o

conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado cunhado por Althusser em 1970. Nessa dinâmica, as classes dominantes detêm o poder do Estado e, através dos AIE disseminam suas ideologias para as classes dominadas.

Apple (1989) afirma que os acordos estruturais dominantes da sociedade – modos básicos pelos quais se organizam e controlam as instituições, pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo – dominam a vida cultural e as práticas cotidianas, como as escolas, o ensino e o currículo. Dessa forma, não se pode sustentar que as escolas sejam espaços neutros, já que por sua própria natureza institucional o professor está implicado (conscientemente ou não) em um ato político.

Embora as instituições educacionais atuem no sentido de reproduzir o sistema econômico e cultural vigente, Apple (2016 [1979], p.7) aponta para o fato de que há conflitos entre as forças ideológicas, pois “com frequência [há] elementos que, individualmente ou em grupos organizados [atuam] agora de modo a proporcionar uma base significativa para o trabalho ‘anti-hegemônico’”⁶. Nesse sentido, Apple considera o conceito de ideologia como cunhado por Althusser muito determinista, uma vez que a trata como sinônimo das ideias da classe dominante, como uma ideia “no singular”, desconsiderando as contradições presentes nos processos de dominação e o papel dos sujeitos na mediação e na luta contra a imposição ideológica.

Sobre isso, afirma que, “a noção de reprodução pode levar-nos a supor que não existe (e talvez pode existir) uma resistência significativa a esse poder. Não é assim.”⁷ (APPLE, 2016, p.209). Apple desenvolve seus estudos tendo como base a escola e a educação básica, no entanto, considero que suas discussões a respeito da legitimação de conhecimentos e das lutas ideológicas que envolvem a educação sejam pertinentes nesta pesquisa.

No próximo capítulo, apresento um panorama da Análise de Discurso Crítica e alguns dos conceitos que serão utilizados na análise dos PPCs. Será possível observar que as preocupações das teorias críticas do currículo, bem como os questionamentos acerca das ideologias, hegemonia, relações de poder e lutas hegemônicas também se fazem presentes na abordagem da ADC de origem britânica, mais especificamente, nos trabalhos de Norman Fairclough (2016 [1992], 2003, 1999).

⁶ Tradução minha para: “[...] con frecuencia [hay] elementos que, individualmente o en grupos organizados [actúan] ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo ‘anti-hegemónico’”.

⁷ Tradução minha para: “La noción de reproducción puede llevarnos a suponer que no existe (y quizá puede existir) una resistencia significativa a ese poder. No es así”.

1.2 Estudos críticos do discurso

No campo dos estudos linguísticos, como herança dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do chamado “marxismo ocidental” por estudiosos como Gramsci, Althusser e da Escola de Frankfurt, e das discussões propostas pela Linguística Crítica, emerge em 1990, como uma rede de estudiosos unificada, o campo da Análise de Discurso Crítica. Conforme apresentado por Ruth Wodak (2003), após um simpósio realizado em Amsterdam em janeiro de 1991 do qual participaram a pesquisadora, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress e Theo van Leeuwen, as diversas abordagens e enfoques dos estudos realizados pelos diferentes teóricos da linguagem puderam ser apresentados e discutidos, dando lugar ao começo institucional de um “grupo de estudiosos internacional, heterogêneo e estreitamente inter-relacionado” (WODAK, 2003, p.22⁸).

Tendo como seus objetivos principais estudar a linguagem como prática social, buscando “desvelar as desiguais relações de poder que se instauram na sociedade por meio dos discursos, nos quais imperam crenças, ideologias e se propagam hegemonias tidas como verdades absolutas” (REIS, 2017, p.64), a ADC pretende realizar uma análise que seja capaz de “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p.185). Wodak (2003, p.18), ao mostrar como o campo de estudos em ADC é vasto e se utiliza de distintos enfoques metodológicos, chama a atenção para o que unifica o olhar dos analistas críticos do discurso:

De modo mais específico, o termo ADC é utilizado atualmente para fazer referência ao enfoque que, desde a linguística crítica, é dado pelos acadêmicos que consideram que a ampla unidade do texto discursivo é a unidade básica da comunicação. Esta investigação leva em consideração, de modo muito concreto, os discursos institucionais, políticos, de gênero e midiáticos (no sentido mais amplo) que testemunham a existência de relações mais ou menos abertas de luta e conflito.⁹

Segundo Resende e Ramalho (2004, p.186), o caráter emancipatório da ADC é uma característica central. O objetivo da investigação “das relações entre discurso e prática social”

⁸ Tradução minha para: “[...] un grupo de estudiosos tan internacional, heterogéneo y estrechamente interrelacionado [...]”.

⁹ Tradução minha para: "De modo más específico, el término ACD se utiliza hoy en día para hacer referencia al enfoque que, desde la lingüística crítica, hacen los académicos que consideran que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación. Esta investigación tiene en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos (en el más amplio sentido) que dan testimonio de la existencia de unas más o menos abiertas relaciones de lucha y conflicto”.

é o de “desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas”.

A escolha feita pela perspectiva da ADC proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2016 [1992]) se baseou, primeiramente, pela aproximação que essa abordagem realiza entre as teorias sociais e as teorias linguísticas. As inquietações dessa pesquisa estão relacionadas a um problema social que se manifesta em suportes linguístico-textuais: interessa entender que discursos são articulados, rearticulados e desarticulados quando se trata de construir uma representação para a licenciatura e uma identificação para os licenciandos e, de que forma, esses discursos atuam para estabelecer “a” realidade.

Ao confrontar, por um lado, os estudos de currículo inseridos nas teorias críticas e pós-críticas que o entendem como espaço de luta e disputas, onde relações de poder são estabelecidas e questionadas por sujeitos sócio histórico e ideologicamente situados e, por outro, considerando o objeto dessa pesquisa – um documento curricular que atua na regulação dos cursos de licenciatura – me pareceu coerente optar por uma abordagem discursiva que dialogasse com a concepção de desnaturalizar ideias, práticas e estruturas sociais tidas como lógicas e naturais, revelando que textos, assim como o currículo, não são corpos neutros. No capítulo anterior, a partir dos teóricos trazidos para as discussões sobre currículo, essa pesquisa foi situada em uma perspectiva que busca tornar visível os mecanismos utilizados para fixar sentidos de verdades a respeito de aspectos particulares do mundo.

Neste capítulo, apresento conceitos que são basilares na ADC e que serão mobilizados para a construção do quadro analítico. Sinalizo que quando me refiro à ADC estou considerando a proposta de Fairclough (2016 [1992], 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), embora, como apresentado anteriormente, os estudos em análise de discurso crítica não se limitem à essa abordagem.

1.2.1 Análise de discurso crítica textualmente orientada

A Análise de Discurso Crítica se caracteriza por ser um conjunto de abordagens para o estudo crítico da linguagem como prática social. Fairclough (2003, 2016 [1992]), linguista britânico e um dos expoentes dessa vertente teórico-metodológica, considera que entender o uso da linguagem como prática social implica considerar que esse uso é um modo de ação sócio historicamente situado. Configura-se como teoria, ao propor reflexões acerca do funcionamento da linguagem nas práticas sociais, mas também é método, uma vez que estabelece modos para

a análise de textos. É importante destacar que a ADC propõe análises textualmente orientadas, isso significa considerar o texto como ponto de partida e unidade mínima para a análise.

Parte-se da concepção de que existe uma relação dialética entre discurso e sociedade, em que ambos se moldam e são moldados. Esse é o centro de interesse da ADC: “analisar as relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, de poder e de controle manifestas no discurso” (BATISTA JR., 2018, p.49). Essas relações são assimétricas e o analista busca desvelar como elas se expressam, são constituídas, legitimadas, naturalizadas ou mantidas discursivamente, realizando uma análise que seja capaz de “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p.185).

As estruturas sociais hegemônicas podem tanto ser mantidas quanto modificadas pelos sujeitos inseridos em práticas discursivas e sociais. Embora essas mesmas estruturas possam determinar o que, quando e como algo pode ser dito, a ADC defende que há brechas para a atuação individual que busca romper a manipulação social sobre o falante e, enquanto teoria e método, busca desnaturalizar discursos que são hegemônicos.

Por isso o contexto sócio-histórico, a conjuntura, é relevante na análise dos textos, já que a proposta da ADC consiste em recuperar os processos de produção e consolidação dos discursos para apontar como se dá a articulação entre o linguístico e o social. Os textos formam o material a ser analisado pela ADC, mas o ponto central da análise é o discurso, mais especificamente as ordens de discurso.

O conceito nasce de uma noção foucaultiana de que ao analisar discursos é necessário apontar sócio historicamente os sistemas de regras que “possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p.19). A ordem de discurso de um domínio social se caracteriza como “a totalidade de práticas discursivas e as relações (de complementaridade, inclusão/exclusão, oposição) entre elas” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p.34).

Norman Fairclough (2016 [1992]), em sua obra *Discurso e Mudança Social*, centra suas discussões em como os discursos reproduzem ou transformam as relações de poder. Para o crítico britânico, sua obra tenta suprir uma falha nos estudos linguísticos ao oferecer “uma abordagem que será útil particularmente para investigar a mudança na linguagem e que será útil em estudos de mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2016, p.19). Dessa forma, o que se propõe é o desenvolvimento de uma Teoria Social do Discurso contando com aportes da linguística sistêmico-funcional, dos estudos da linguagem e do pensamento social e político.

Promovendo uma aproximação entre teorias sociais e teorias linguísticas, Fairclough discute a importância dada às práticas de linguagem nas mudanças sociais. Ele considera que o discurso é uma prática de significação do mundo, não apenas de representação e, portanto, gera efeitos produtivos, dentre eles o estabelecimento de relações sociais. O conceito de discurso, em sua teoria social, é entendido como

o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95)

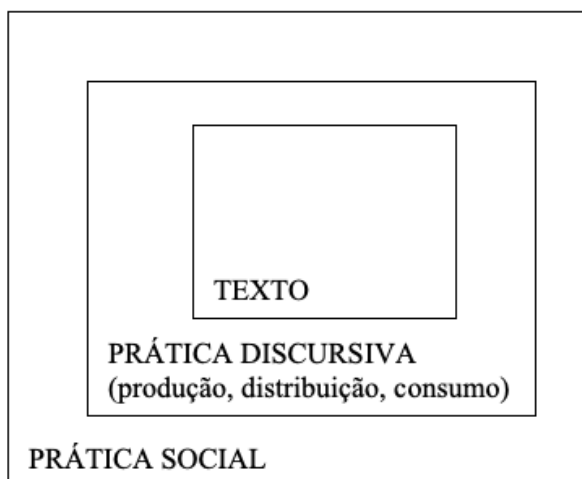
Para Fairclough, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, mas ao mesmo tempo, ele constitui e constrói todas as dimensões da estrutura social, por isso há uma relação dialética. Isso faz do discurso uma forma de prática social, com a particularidade de manifestar-se em forma linguística, constituindo uma prática discursiva, pois “a prática social pode [em alguns casos] ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não discursiva” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p.103).

A proposta de análise de discursos dentro dessa abordagem passa, invariavelmente, por três instâncias: análise da prática social, da prática discursiva e do texto, considerando-se que é uma proposta de análise textualmente orientada. Fairclough representa diagramaticamente sua concepção tridimensional do discurso, o que, segundo ele é “uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais indispensável na análise de discurso”, sendo elas a tradição de análise textual e linguística da Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social no tocante às estruturas sociais e a tradição interpretativa (microsociológica) que considera a prática social como “alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 2016, p.104).

Tal modelo está composto pelas dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Nessa abordagem, o discurso tem centralidade e é no texto que os aspectos formais da linguagem ganham destaque (RESENDE; RAMALHO, 2004). Há uma divisão didática entre

“descrição” e “interpretação”, sendo a primeira a parte do procedimento que trata da análise textual e a segunda a que se refere às análises da prática discursiva e da prática social.

Imagem 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2016 [1992], p.105)

O modelo tridimensional proposto pela Teoria Social do Discurso considera que essas três dimensões (prática social, prática discursiva e texto) são apresentadas separadamente apenas com propósitos de organização da análise. Resende e Ramalho (2016) destacam que tanto a prática social como o texto são dimensões do evento discursivo, mediadas pela prática discursiva.

A análise textual focaliza os aspectos formais do texto, dando centralidade a quatro itens: a) o vocabulário, que trata das palavras individuais; b) a gramática, que trata da disposição das palavras nas frases e orações; c) a coesão, que trata da ligação entre as frases e orações; d) a estrutura textual, que trata da organização em larga escala do texto (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]).

A dimensão da prática discursiva engloba o que seriam os processos de produção, distribuição e consumo do texto, considerados processos sociais ligados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. Nessa dimensão as categorias de análise são força, coerência e intertextualidade.

No âmbito da prática social, o discurso é analisado em relação à ideologia e ao poder. Nesse ponto, Fairclough se vale das contribuições de Althusser e Gramsci ao recorrer aos conceitos de ideologia e hegemonia para propor que as práticas discursivas são investidas ideologicamente ao passo que incorporam significações que ajudam a manter ou reestruturar relações de poder.

As categorias de análise propostas por Fairclough (2016 [1992]) podem ser sistematizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Resende; Ramalho (2016, p.29)

Como apontam Resende e Ramalho (2004, p.189), a linguagem é entendida “como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, mas também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença”. Essa abordagem do discurso em uma perspectiva tridimensional se baseia na proposta da gramática sistêmico-funcional de Michael Halliday (1985).

Halliday concebe a linguagem como multifuncional, objetivando com os estudos funcionalistas analisar a relação existente entre as funções e os sistemas internos das línguas. Conforme Resende e Ramalho (2011, p.56) linguagem e sociedade são instâncias interligadas na teoria funcionalista, sendo a “compreensão das implicações de funções sociais na gramática central à discussão que relaciona linguagem e sociedade”. Os textos, segundo Halliday, se organizam em três macrofunções: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional é a função de construção de um modelo de representação do mundo, uma forma de compreender o meio e de refletir a “realidade”. A função interpessoal relaciona-se à representação e negociação das relações sociais e identidades. Por fim, a função textual relaciona-se à construção gramatical do texto, seus aspectos semânticos e estruturais.

Fairclough operacionaliza as macrofunções de Halliday, subdividindo a macrofunção interpessoal em identitária e relacional:

Na função ideacional, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença (ideologias), por meio da representação do mundo ‘como o mundo é’ para o locutor; na identitária, o discurso contribui para a constituição ativa de auto-identidades e de identidades coletivas; na relacional, o discurso contribui para a constituição de relações sociais. A função textual diz respeito à maneira como as informações são organizadas e relacionadas no texto. (RESENDE e RAMALHO, 2004, p.189)

Nesse momento dos estudos de Fairclough, o discurso tem centralidade, concepção que será ampliada nas publicações posteriores, sobretudo em Chouliaraki e Fairclough (1999) e em Fairclough (2003). O desenvolvimento proposto nessas obras descentraliza o discurso, enfatizando as práticas sociais, das quais o discurso é *um momento*.

No artigo intitulado *Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas*, Resende e Ramalho (2004) mostram como, a partir de um aprofundamento do diálogo da ADC com as Ciências Sociais Críticas, sobretudo com os estudos de Anthony Giddens (1991, 2002), Jürgen Habermas (2002 [1987]), David Harvey (1992 [1989], 1996) e Roy Bhaskar (1989), o enquadre de Fairclough realizou um “movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como *um momento das práticas sociais*” (RESENDE e RAMALHO, 2016, p.29). Para Chouliaraki e Fairclough (1999), em uma teoria que parte do pressuposto de uma relação *dialética* entre linguagem e sociedade, é problemático que o foco esteja na linguagem e na semiótica, pois

outros momentos de práticas sociais (em nossos termos) tendem a ser agrupados e reduzidos ao "contexto" da linguagem e o foco está em como a linguagem os internaliza, de uma maneira unilateral que não dá conta de como eles internalizam a linguagem ou como a linguagem constitui parte do "contexto" deles.¹⁰ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.43)

A revisão proposta por Chouliaraki e Fairclough em *Discourse in late modernity* (1999) de uma Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO) dialoga, explicitamente, com o Realismo Crítico (RC) “para propor uma abordagem crítica explanatória de problemas sociais que envolvem linguagem” (RAMALHO, 2009, p.1). Bhaskar (1989; 1998), expoente do RC, entende o mundo como um sistema aberto e estratificado, constituído por diferentes domínios (real, actual, empírico) e dimensões (física, química, biológica, psicológica, econômica, social, semiótica) que operam simultaneamente e têm estruturas, mecanismos e poder gerativos na produção da vida social ou natural.

Conforme Ramalho (2009) sintetiza ao apresentar os três domínios da realidade,

O RC considera que não é possível se ter acesso direto ao domínio do real – das estruturas em que mecanismos operam. Esse domínio não pode ser alcançado senão a partir de nosso conhecimento sobre ele, ou seja, a partir do actual e do empírico. Os

¹⁰ Tradução minha para: “[...] other moments of social practices (in our terms) tend to be bundled together within and reduced to the "context" of language and the focus is on how language internalises them, in a one-sided way which gives no account of how they internalise language or how language constitutes part of the "context" of them”.

realistas críticos consideram, nessa perspectiva, uma “falácia epistêmica” pretender, por um lado, estudar o “mundo real” de maneira “objetiva”, visto que só podemos estudar o mundo real passando pelo filtro de nossas experiências, e, por outro, conceber o mundo como constituído apenas pelo domínio empírico, ou seja, por aquilo que experienciamos. (RAMALHO, 2009, p.4)

Nessa concepção, o domínio do real, conforme Sayer (2000, p.9) explica, refere-se aos objetos, suas estruturas e poderes, seja “natural ou social, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza”. O domínio do actual “refere-se ao que acontece se e quando estes poderes são ativados, àquilo que estes poderes fazem e ao que acontece quando eles o são” (SAYER, 2000, p.10), definido por Ramalho e Resende (2011, p.34) como “o domínio dos eventos em que se acionam esses poderes [do domínio do real]”. Já o domínio do empírico se define como o domínio da experiência, “é o que se percebe da ativação desses poderes no nível dos eventos experienciados”. Bhaskar considera que as estruturas sociais são abstratas, portanto não existem independentemente das atividades que governam, e são apenas relativamente duradouras, uma vez que ao mesmo tempo que restringem as ações, não existem sem estas últimas¹¹.

Segundo Ramalho (2009, p.6), o modelo proposto pelo RC baseia-se em uma concepção transformacional de constituição da sociedade, na qual “a relação entre estrutura e agência têm caráter dual: estrutura é condição, causa material, mas também é resultado da atividade humana, a qual, por sua vez, produz e reproduz essa causa material”. Entre ação e estrutura, há uma entidade intermediária, as práticas sociais: “Em práticas sociais, agentes individuais se valem da estrutura social, (re)articulando mecanismos e poderes causais, e a (re)produzem, gerando no mundo efeitos imprevisíveis” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.39).

Chouliaraki e Fairclough (1999), baseados em Bhaskar e em Harvey (1992), focalizam a linguagem não “como estrutura ou ação individual, mas, sim, a linguagem como prática social” (RAMALHO, 2009, p.10), fixando seu objeto de estudo nas *práticas sociais*, entendidas como “o ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos, e eventos concretos –

¹¹ Segundo Sayer (2000, p.19-20): Ações sempre pressupõem recursos pré-existentes e meios, muitos dos quais apresentam uma dimensão social irreduzível às propriedades dos indivíduos; [...] Ainda que estes recursos e estruturas sociais sejam, eles próprios, produto de ações (não há estruturas sem ações), isto não significa que estruturas e ações possam ser reduzidas umas às outras. Assim que se olha para elas no tempo - tendo-se em mente que elas não podem ser atemporais - então se torna claro que as ações pressupõem um conjunto já existente de estruturas que incluem sentidos compartilhados, apesar de estas estruturas deverem sua existência ao fato de que, em um tempo anterior (t-1), as pessoas reproduziram ou transformaram estruturas existentes em um tempo t2 (t-2), através de suas ações que foram, por seu turno, possibilitadas e restringidas por estas últimas (Archer, 1995).

entre “sociedade” e pessoas vivendo suas vidas”¹² (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21). Dessa forma, o discurso perde centralidade, uma vez que toda prática

está composta por outras esferas: “atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia)” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 192).

A semiose e, para os interesses específicos da ADC, a linguagem, é entendida como um elemento social nos níveis da estrutura, dos eventos e das práticas. Esquemáticamente, podemos representar essa concepção conforme segue:

Quadro 2 - Linguagem como momento da vida social

Níveis do social		Níveis da linguagem
Estrutura social	—————>	Sistema semiótico
Práticas sociais	—————>	Ordens do discurso
Eventos sociais	—————>	Textos

Fonte: Ramalho e Resende (2011, p.40), com base em Fairclough (2003, p.220)

O discurso, segundo Fairclough (2003), funciona nas práticas sociais como formas de agir, como modos de representar e como modos de ser. Conforme Ramalho e Resende (2011, p.44) afirmam, essas três maneiras de funcionamento do discurso estão relacionadas a “três momentos de ordens do discurso, os momentos internos do momento semiótico das práticas (gêneros, discursos e estilos, respectivamente)” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44), ou seja,

Gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vistas particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44)

Portanto, gênero, discurso e estilo não são vistos apenas como categorias linguísticas, mas como formas de acessar outros elementos da esfera social. Assim, as relações internas dos textos e suas relações externas estão interligadas e, a ADC de Fairclough operacionaliza, no

¹² Tradução minha para: “[...] they constitute a point of connection between abstract structures and their mechanisms, and concrete events – between ‘society’ and people living their lives”.

campo dos estudos linguísticos, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday. Segundo Resende e Ramalho (2016, p.56), essa teoria “se coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um sistema aberto”, baseando-se “em uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema”.

Como apontam Fuzer e Cabral (2014, p.21), na teoria sistêmico-funcional, entende-se a linguagem como “um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais”. Ainda segundo as autoras, “a linguagem é um tipo particular de sistema semiótico” que se materializa em textos.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.24, grifos das autoras), “o texto não é uma unidade semântica composta de orações, *o texto realiza-se em orações*”, por isso uma abordagem sistêmico-funcional permite analisar tanto como a experiência se constrói em termos semânticos, quanto observar sua manifestação nos estratos da língua. A linguagem, segundo Halliday, desempenha três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. O conceito de *metafunção* se relaciona aos propósitos que estão implícitos nos usos da língua, sendo o primeiro deles o de compreender o meio, o segundo deles, o de relacionar-se com os outros e, por fim, o propósito de organizar a informação.

A função ideacional é a responsável pela construção de um modelo de representação do mundo, uma forma de compreender o meio e de refletir a “realidade”. Sua análise parte do complexo oracional, das combinações lógicas de grupos lexicais e oracionais e, na dimensão léxico-gramatical a metafunção ideacional se realiza no *sistema de transitividade*, “que dá conta da construção da experiência em termos de configurações de processos, participantes e circunstâncias” (FUZER; CABRAL, 2014, p.33).

Quando a oração é vista como interação, analisa-se a função interpessoal, a representação e negociação das relações sociais e identidades. Em termos léxico-gramaticais, o sistema de *MODO* é o recurso que expressa a interação entre os participantes e, “nas análises, explicitam-se informações relativas ao tempo em que ocorre o evento, à modalidade e à polaridade” (FUZER; CABRAL, 2014, p.33).

Por fim, a função textual relaciona-se à construção gramatical do texto, seus aspectos semânticos e estruturais. Observa-se a *estrutura temática* da oração que, vista como mensagem “consiste de um Tema acompanhado de um Rema, sempre nessa ordem” (FUZER; CABRAL, 2014, p.34).

Embora Fairclough (2016 [1992]), em seu primeiro enquadre, operacionalize as macrofunções de Halliday, mais tarde, revisando-as, (FAIRCLOUGH, 2003) propõe três

significados ao articular o modelo funcionalista aos conceitos de gênero, estilo e discurso. Dessa forma, no livro

Analysing Discourse, Fairclough (2003a) cumpre a tarefa de ampliação do diálogo teórico entre a ADC e a LSF. Para tanto, ele propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.59)

O discurso, visto como *um* momento da prática, figura de três maneiras diferentes e interligadas nas práticas sociais: como modos de agir (gênero), como modos de representar (discurso) e como modos de ser (estilo). A cada um desses modos corresponde um significado: o *significado acional*, que se aproxima da função relacional, enfoca o texto como *modo de interação*; a função ideacional assemelha-se ao *significado representacional*, que enfatiza a *representação de aspectos do mundo* físico, mental e social; por fim, o *significado identificacional*, aproximando-se da função identitária, está relacionado à *construção e à negociação de identidades no discurso*.

Retomando o percurso apresentado da abordagem da ADC de Fairclough (2016 [1992]) e, posteriormente, de Chouliaraki e Fairclough (1999), reforçamos a afirmação de Resende e Ramalho (2016, p.55) de que as análises propostas dentro dessa perspectiva se orientam linguística e socialmente, “para propor uma abordagem crítica explanatória de problemas sociais que envolvem a linguagem” (RAMALHO, 2009, p.1). Portanto, deve-se levar em consideração que entre os significados acional, representacional e identificacional se estabelece uma relação dialética, sendo a separação entre eles apenas uma necessidade metodológica. De forma que, como sistematizado por Ramalho e Resende (2016)

A representação relaciona-se não só ao conhecimento, mas também tem implicações sobre a ação, pois representações são formas de legitimação; a ação refere-se às relações sociais e também ao poder; a identificação relaciona-se às relações consigo mesmo e à ética. Em poucas palavras, pode-se afirmar que discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos (Fairclough, 2003a). (RAMALHO; RESENDE, 2016, p.89)

Outro ponto chave e que deve guiar sempre as análises em ADC é o entendimento da relação dialética entre linguagem e sociedade, entre estruturas sociais e eventos sociais, “pois a linguagem advém das ações individuais, e a sociedade está representada nas estruturas sociais” (REIS, 2017, p.84). No ponto intermediário entre estruturas e eventos encontram-se as práticas

sociais, entendidas como o âmbito do controle das escolhas, dos modos habituais historicamente situados de ação da sociedade.

Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram que as práticas sociais são capazes de mudar/abalar as estruturas sociais, mas que eventos sociais realizados por agentes individuais não têm essa capacidade. O texto, nosso material de análise, é uma concretização das práticas, um evento, que é materializado por elementos linguísticos, e que possuem efeitos potenciais em contextos particulares, tais como as ideologias, hegemonias e relações de poder.

No capítulo dedicado à Metodologia, alguns conceitos relacionados às etapas do enquadre para a análise segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) serão retomados. Antes, porém, apresento alguns dados históricos sobre a implantação de licenciaturas – em geral – nas Universidades brasileiras, a entrada do espanhol como disciplina curricular no país e a ampliação da oferta de cursos de Licenciatura em espanhol no estado de Minas Gerais. Considero que o próximo capítulo oferecerá subsídios para a análise da conjuntura da qual o problema sócio discursivo é parte.

2 DOS CURSOS DE LETRAS ÀS LICENCIATURAS EM ESPANHOL

Para situar o surgimento dos cursos de Letras, parece-me importante contextualizar qual foi a trajetória no Brasil da criação das universidades. São inúmeros os trabalhos que se dedicam a recuperar tanto a história que precede o ano de 1920, data da criação legal pelo Governo Federal da Universidade do Rio de Janeiro, quanto a que se desenvolve após esse momento. Entre as pesquisas cito apenas algumas, como as de Cunha (2000), Fávero (2006), Saviani (2004, 2010) e Teixeira (1989).

Dessa forma, consultando o que já foi escrito por esses pesquisadores, não tenho nenhuma pretensão – e nem é o objetivo desta tese – de elaborar um relato histórico sobre o ensino superior no Brasil, mas sim de vincular aspectos do percurso de institucionalização das universidades brasileiras à também institucionalização dos cursos de Letras no âmbito universitário. Considero que compreender a conjuntura que deu nascimento às universidades – e, posteriormente aos cursos de Letras – irá auxiliar na identificação dos objetivos das práticas político-educacionais vigentes à época que deram lugar à publicação de decretos e leis que fizeram e fazem parte dos currículos do ensino superior, esse sim objetivo de análise desta tese.

A implantação das universidades no Brasil ocorreu de maneira tardia quando comparado aos países da América do Sul, motivado pelas proibições impostas pela Coroa Portuguesa. Cunha (2000) explica que, ao contrário da Espanha que “instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI”,

Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. (CUNHA, 2000, p.152)

Saviani (2010) afirma que com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, começam a ser criados cursos avulsos com *status* de superiores, embora antes dessa data já houvesse registros de cursos em colégios jesuítas de filosofia e teologia. Fávero (2006, p.20) sinaliza que “são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio”.

Os três campos do saber contemplados nesses cursos superiores avulsos foram a medicina, com a criação do Curso Médico de Cirurgia na Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (1808), a engenharia, com a criação da Academia Real

Militar no Rio de Janeiro (1810) e o direito, com a criação dos cursos jurídicos no Convento de São Francisco em São Paulo (1828) e no Mosteiro de São Bento em Olinda (1828) (FAVERO, 2006, p.21). A partir de então, foram sendo criados cursos isolados em outros lugares do país, sempre contemplando as três áreas citadas anteriormente. A respeito do desenvolvimento do ensino superior, Cunha (2000) afirma que

Com o tempo, outras faculdades surgiram nesse quadro, permanecendo isoladas ou sendo incorporadas às universidades tardiamente. Eram escolas ou faculdades de Odontologia, de Arquitetura, de Economia, de Serviço Social, de Jornalismo, de Filosofia, de Ciências e Letras. *Esta última veio a ser realização*, ainda que parcial, *do ambicioso projeto de reproduzir no país a Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado*, conterrâneo de outro elemento transplantado, a livre-docência. (CUNHA, 2000, p.155, grifos meus.)

Desde 1808, outras tentativas foram realizadas com o intuito de criar universidades no Brasil, todas sem êxito. Fávero (2006, p.21) cita a proposta apresentada por D. Pedro II durante sua última fala do trono em 1889 para a criação “de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país”. Dessa forma, não existiu no Brasil “nenhuma instituição com status de universidade” (CUNHA, 2000, p.161) entre o período colonial e o imperial.

Ainda segundo Fávero (2006),

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (MICHELOTTO, 2006) como instituições livres. (FÁVERO, 2006, p.21)

No entanto, as três universidades foram dissolvidas anos mais tarde: em 1926 a de Manaus, em 1917 a de São Paulo e em 1920 a do Paraná. Conforme apresentado por Cunha (2000)

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes. (CUNHA, 2000, p.162)

Tal fato decorre da promulgação, em 1915, do decreto nº 11.530 que reorganizava os ensinos secundário e superior no Brasil. Conhecida como Reforma Carlos Maximiliano, ministro do Interior na época, o art. 6º do decreto determinava que:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcconar. (BRASIL, 1915)

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 7 de setembro de 1920, com autonomia didática e administrativa, a partir da “justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (FÁVERO, 2006, p.22). Silva Júnior, Santos e Rocha (2016, p.17) destacam que a criação da universidade atendia à demanda de “um grupo social e politicamente privilegiado”, não sendo, portanto, “concebida como um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento que pudesse democratizar o ensino”.

O modelo aglutinador utilizado pela Universidade do Rio de Janeiro foi seguido por outras universidades que foram instituídas a partir de então, como a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927, por iniciativa do governo do estado e sendo a união de cinco faculdades profissionais preexistentes (CUNHA, 2000). Alguns anos mais tarde, em 1934, seguindo o modelo federal, foi criada a Universidade de São Paulo, por meio de um decreto estadual.

A respeito da criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Cunha (2000) afirma que

[sua criação] realizou antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante educador e membro da comissão de criação da USP. Para ele, *a Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o "coração da universidade", seria o lugar onde se desenvolveriam "os estudos de cultura livre e desinteressada"*. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos. *Lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais.* (CUNHA, 2000, p.168, grifos meus)

Após esse breve percurso pela história da instituição da universidade no Brasil, passarei, nos seguintes itens, a apresentar dados que auxiliarão a situar os cursos de Letras como parte do âmbito universitário, passando por sua criação e por sua institucionalização, ou seja, também nos deteremos aos documentos legais que criam e organizam esse curso.

No item 2.1, apresentarei um panorama histórico sobre a criação dos cursos de Letras no Brasil, dando especial atenção ao momento em que os cursos de Letras Espanhol começaram a funcionar. Passarei, no item 2.2, a apresentar e comentar as legislações em torno dos cursos de Letras, focalizando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos superiores de licenciatura e as diferentes versões desse documento. Ainda neste capítulo,

no item 2.3, definirei o Projeto Pedagógico de Curso, base do *corpus*, identificando-o como um documento político-educacional.

2.1 A criação dos cursos de Letras e da Licenciatura em espanhol no Brasil

A chegada, em 1808, da família real ao Brasil marcou não só o começo do ensino superior no país, como também a valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas. Segundo afirmam Silva Júnior, Santos e Rocha (2016, p.26), havia interesse de D. João VI em “melhorar a instrução” de forma a “atender a demanda imposta pela abertura dos portos ao comércio estrangeiro”. Dessa forma, por meio de decreto, em 1809 foram criadas as disciplinas de inglês e francês no ensino público da colônia, atribuição do Estado desde 1759. Ainda segundo os autores, o Colégio Pedro II, criado no Rio de Janeiro em 1837, inclui em seu currículo o ensino de línguas estrangeiras modernas, francês e inglês, em 1855, juntamente ao ensino das línguas clássicas, grego e latim (SILVA JÚNIOR et al., 2016, p.26).

Com a presença das línguas estrangeiras modernas nas escolas, criou-se

[...] uma demanda por formação docente. Antes os professores eram trazidos de outros países ou eram brasileiros com boas condições que estudavam na Europa. Tem-se que suprir a necessidade das escolas com a formação docente no próprio país. A presença das Línguas Estrangeiras no currículo escolar impôs uma necessidade de formação de profissionais de Letras/Língua Estrangeira. Assim, surgiram os primeiros cursos de Letras no Brasil na década de 1930. (SILVA JÚNIOR, et al., 2016, p.26-27)

A origem dos cursos de Letras no Brasil remete ao ano de 1934, quando foi criada em São Paulo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (CUNHA, 2000). Seguiram-se a criação dos cursos de Letras na Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFI) em 1939, ambas no Rio de Janeiro; ainda em 1939, criou-se a Faculdade de Letras na Universidade de Minas Gerais (UMG) (SILVA JÚNIOR et al., 2016, p. 18).

No entanto, apenas em 1939, a partir do Decreto Lei nº 1.190 – que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia –, é que a licenciatura é instituída como formação de professores do ensino secundário e normal:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
 - b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
 - c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.
- [...]

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; [...]
- (BRASIL, 1939)

Freitas (2020, p.28) explica que com o decreto “a necessidade de uma formação específica para habilitar ao exercício do magistério no ensino secundário e normal, tarefa antes exercida fundamentalmente por bacharéis” é determinada pela primeira vez.

A secção de letras estava compreendida pelos cursos de letras clássicas, letras neolatinas e letras anglo-germânicas. Todos tinham a duração de três anos, ao final dos quais era conferido o diploma de bacharel em letras clássicas, neolatinas ou anglo-germânicas. Como salienta Freitas (2012, p.190), o artigo 49 do Decreto Lei estabelece um formato conhecido como 3+1, no qual o estudante obtém o diploma de licenciado após cursar três anos de bacharelado e um ano de didática:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

(BRASIL, 1939)

Dessa forma, a licenciatura é entendida como uma complementação do bacharelado, um apêndice, na qual os saberes teóricos e os saberes didáticos estão desvinculados, valorizando-se os primeiros em detrimento dos saberes docentes que caracterizam a formação de um professor. Esse modelo foi perpetuado nos cursos de licenciatura no Brasil ao longo de todo o século XX.

Segundo Dias-da-Silva e Muzzeti (2006) apontam, o modelo 3+1 está diretamente relacionado ao “menor prestígio acadêmico da área de Educação” que, por sua vez, sofreu desde sua criação com a desvalorização dentro da universidade por ter um corpo docente

[...] majoritariamente composto por mulheres, arregimentadas mediante sua experiência no ensino público, com menor capital cultural e escolar que os demais catedráticos, portadores de diploma de ensino superior especializado. (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006, p.13)

As pesquisadoras, em estudo conduzido sobre os embates ocorridos na universidade a partir da necessidade de reformulação dos cursos de Licenciatura em cumprimento da Resolução CNE/CP 02/2002 (MEC/CNE, 2002b), defendem que o campo universitário está marcado por “relações de dominação e de poder, fruto de lutas concorrenciais” e pela hierarquização de “seus objetos legítimos, dignos de serem estudados, dignos de interesse e de investimento intelectual” (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006, p.16). Dessa forma, afirmam que há

[...] uma grande diferenciação social entre o bacharelado e a Licenciatura, com o primeiro ocupando o lugar de autoridade científica. [...] Parece inegável que, no embate no campo acadêmico-universitário com suas relações de forças e monopólios, a hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira (no interior do campo) é ocupada pelas disciplinas “ditas de conteúdo”. Já as chamadas “disciplinas pedagógicas”, consideradas um saber “de segunda categoria”, têm ficado relegadas ao patamar de saberes pedagógicos, sem conteúdo científico legítimo. (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006, p.16)

Azevedo et al. (2012, p.1005), em estudo histórico-crítico sobre os modelos de formação de professores oferecidos no Brasil de 1930 até os anos 2000, afirmam que em 1961, com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), a regulamentação dos currículos mínimos e da duração dos cursos superiores “estabelecia, entre outros, que os currículos mínimos das licenciaturas compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado, além de incluir estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mantinha a fórmula ‘3+1’”. Esse modelo se manteve até o início da Reforma das Licenciaturas que ocorreu a partir de 2002 (SILVA JÚNIOR et al., 2016, p.19).

O ano de fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, 1939, é também o do início da primeira graduação em espanhol de uma universidade brasileira, uma vez que a instituição oferecia o curso de Letras Neolatinas (FREITAS, 2011). Embora a primeira graduação em Letras date de 1934, na Universidade de São Paulo, como explica Fiorin (2006), só em 1940 a USP adequou-se ao decreto nº 1.190 e passou a oferecer o curso de Letras Neolatinas.

Alguns anos mais tarde, outras instituições públicas do estado do Rio de Janeiro passam a oferecer cursos de Letras Neolatinas:

Em 1941, a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, integrada posteriormente ao curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, recebeu autorização para o funcionamento de seus cursos, entre eles o de Letras Neolatinas [...] (FREITAS, 2011)

Em 1951, é a Universidade Federal Fluminense que cria o curso de Letras Neolatinas, incluindo-se, portanto, a formação de professores de Espanhol. A especificidade da

habilitação Português/Espanhol, na UFF, só se dará em 1961, e na UFRJ em 1963. (PARAQUETT, 2009)

Entre o Decreto Lei de 1939, que dispunha sobre os objetivos para a formação de bacharéis e licenciados, e o contexto no qual se insere esta pesquisa, foram criados centenas de cursos de graduação em Letras no Brasil. Nosso foco se volta para as licenciaturas em espanhol, que ao longo dos anos sofreu diversas modificações em seu *status* de disciplina curricular na educação básica.

A primeira escola a incluir o espanhol em sua grade regular foi o Colégio Pedro II, realizando em 1919 o concurso para a cadeira da disciplina (FREITAS, 2011; GUIMARÃES, 2011; SILVA JÚNIOR et al., 2016). Guimarães afirma que

A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). [...] (GUIMARÃES, 2011, p.2)

No entanto, a disciplina só foi incluída nos currículos das escolas secundárias em 1942, com o Decreto Lei nº 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (RODRIGUES, 2010), conservando tal *status* até 1961. Guimarães (2011) explica que

Com essa reforma, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos. O primeiro compreendia o curso ginásial, com quatro anos de duração, e o segundo subdividido em curso clássico e curso científico, cada um com três anos de duração. O Decreto-lei no seu artigo 14, estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do espanhol na primeira e segunda séries, e no artigo 15, que o curso científico teria o ensino do espanhol na primeira série. Somente em 3 de fevereiro de 1943, saiu o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, através da Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde. Por esta norma legal, seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas. O estudo de outras línguas adicionais já fazia parte dos currículos escolares e, ao longo das décadas, sucessivas reformas educacionais impactaram a presença ou ausência não só do espanhol como também das demais línguas. [...] (GUIMARÃES, 2011, p.4)

Freitas (2011) destaca que a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada durante a Segunda Guerra Mundial, diminuiu a oferta de línguas estrangeiras. Por um lado, o espanhol passava a compor a grade curricular e, por outro, o alemão era excluído, uma língua que “junto com o inglês e o francês, estava havia quase um século no currículo da escola secundária brasileira, mas que naquele momento era também a língua do inimigo de guerra”. A pesquisadora adiciona que, como o inglês e o francês já faziam parte da grade curricular, a

escolha pelo espanhol, uma “língua de grandes clássicos da literatura” (FREITAS, 2011), justificava-se para substituir o lugar ocupado pelo alemão anteriormente.

Após vinte anos de sua inclusão, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 (BRASIL, 1961), tanto o espanhol como as demais línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias nas escolas brasileiras, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação a determinação de “quais seriam as matérias optativas, se haveria alguma língua estrangeira no currículo e qual seria ela” (FREITAS, 2011).

Reproduzo o levantamento realizado por Freitas (2020, p.12) no qual é possível observar as mudanças ocorridas na presença do espanhol e das demais línguas adicionais antes e após a reforma de 1942:

Quadro 3 - Presença de línguas adicionais no ensino secundário

ANO	Grego	Latim	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol
1530	Obrigatória	Obrigatória	-	-	-	-	-
1855	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Facultativa	-
1870	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	-	-	-
1876	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	-	-
1881	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Facultativa	-
1890	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Optativa	-	-
1892	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	-	-
1911	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Optativa	-	-
1915	-	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Optativa	-	-
1925	-	Obrigatória	Obrigatória	Optativa	Optativa	Facultativa	-
1931	-	Obrigatória	Obrigatória	Obrigatória	Facultativa	-	-
1942	Obrigatória (Cla)	Obrigatória (Gin/Cla)	Obrigatória (Gin/Cla/Cien)	Obrigatória (Gin/Cla/Cien)	-	-	Obrigatória (Cla/Cien)
1961	Língua estrangeira moderna						
1971	Língua estrangeira moderna						
1996	Língua estrangeira moderna (oferta obrigatória do espanhol a partir de 2006)						
2016	-	-	-	Obrigatória	-	-	-

Fonte: Freitas (2020, p.12).

O espanhol só voltou a ser oferecido de maneira obrigatória no sistema escolar brasileiro após a promulgação da Lei 11.161/2005, restrito à etapa do ensino médio. A língua já passava por uma expansão no Brasil entre o final do século XX e início do XXI (GUIMARÃES, 2011) devido, por um lado, à presença de empresas espanholas no país, a assinatura do Tratado MERCOSUL (Decreto nº 350 de 21 de novembro de 1991) e a necessidade de adaptação do mercado de trabalho nacional aos investimentos hispanófonos e, por outro, à pressão dos professores de espanhol.

Foi a partir dos anos 1980 que os docentes se mobilizaram para fundar a primeira Associação de Professores de Espanhol. Nascia, em 1981, a APEERJ no Rio de Janeiro, sede do I Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol em 1985 (FREITAS, 2011). Outras associações foram sendo fundadas pelo país, como a APEMG, em Minas Gerais, em 1988.

A partir da promulgação da Lei 11.161/2005, o espaço do espanhol não cresceu apenas nas escolas, mas também nas políticas públicas relacionadas à educação: inclusão no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2010) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011), publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Paraquett e Silva Júnior (2019, p.76) destacam que esse período também foi marcado pelo “incremento de nossas pesquisas; a formação de muitos doutores; a criação de revistas; a publicação de artigos e livros; a abertura de concursos públicos”.

Outro indício desse momento de expansão do espanhol no Brasil foi o expressivo aumento no número de vagas para licenciaturas em Letras Espanhol, com a criação de novos cursos e abertura de concursos “para professores de espanhol nas universidades públicas de diversos estados com o propósito de ampliar a capacidade de formação de professores para atuar no Ensino Básico” (COSTA; FREITAS; RODRIGUES, 2009). Dentre os novos cursos, cinco foram implementados em instituições públicas de Minas Gerais após o Decreto do REUNI (BRASIL, 2007a).

O estado de Minas Gerais conta com nove licenciaturas em Letras Espanhol, sendo sete em Universidades Federais, uma em Instituto Federal e uma em Universidade Estadual. A mais antiga é a da UFMG, criada em 1960 como uma licenciatura única em língua espanhola, e atualmente estruturada como uma licenciatura dupla, após uma ampla reformulação ocorrida em 2018. A Unimontes foi a segunda instituição pública a oferecer a titulação, colocando em funcionamento uma licenciatura dupla português-espanhol em 1997.

No ano de 2006, a UFJF deu início à licenciatura única, enquanto na UFTM era posto em funcionamento um curso de titulação dupla. Alguns anos mais tarde e já como reflexo de políticas governamentais em prol da inclusão do espanhol nos currículos da educação básica e

da expansão do número de universidades, Institutos Federais e dos cursos oferecidos, foram criadas as licenciaturas da UFU (2009), Unifal-MG (2009), UFV (2010), UFVJM (2012) e IF-Sudeste MG (2013).

Os cursos de graduação, historicamente, se caracterizam por possibilitar ao estudante cursar uma licenciatura ou bacharelado, graus que se diferenciam pelo objetivo da formação do egresso e futuro profissional. Os bacharelados são entendidos como cursos generalistas (BRASIL, 2010) e, dentro do campo de Letras, podem receber ênfases em áreas como a tradução, revisão, edição, línguas clássicas, estudos linguísticos ou literários.

Por outro lado, as licenciaturas se definem como cursos de formação de egressos que irão atuar como professores na educação básica (BRASIL, 2010). Há, portanto, uma diferenciação entre um perfil generalista e outro específico, que deveria refletir na configuração curricular dos cursos. Buscando ampliar essa discussão, no próximo item comentarei sobre as legislações que orientam e regulam a existência dos cursos de Letras, com foco principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores.

2.2 Processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

Antes de tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015, faz-se necessário visualizar a trajetória que antecedeu a concepção desse documento. Para tal, farei uma breve digressão histórica, retomando também alguns fatos e dados já apresentados nesta tese e que têm como ponto central a formação de professores no Brasil.

Embora a primeira universidade tenha sido criada em 1920 pelo Governo Federal, a formação de professores começou apenas na década de 1930. Antes, os professores do ensino secundário “eram recrutados entre aqueles formados nos cursos superiores existentes” (AYRES; SELLES, 2012, p.97), “profissionais liberais ou autodidatas” (GATTI, 2010, p.1356).

A mudança ocorreu com a promulgação em 11 de abril de 1931 dos decretos nº 19.851 (BRASIL, 1931a), que instituía o Estatuto das Universidades Brasileiras e, do decreto nº 19.852 (BRASIL, 1931b), que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). O primeiro deles, teve como objetivo dar às instituições de ensino superior que já existiam um viés universitário e, segundo Ayres (2006)

É neste Estatuto que a questão da formação de professores para o ensino secundário será enfrentada oficialmente pela primeira vez, definindo-se para isto também um modelo a ser implementado em todas as universidades. (AYRES, 2006, p.25)

Por outro lado, o segundo deles reorganizou a URJ, seguindo os moldes do Estatuto, o que a tornou um modelo para as demais universidades do país. O art. 1º do decreto nº 19.852 (BRASIL, 1931b) congrega, em organização de unidade universitária, as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, as escolas Politécnica, de Minas, de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, também criada pelo decreto. Entre as atribuições da última faculdade, está a do preparo para o magistério, conforme estabelecido pelo decreto:

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. (BRASIL, 1931b)

A multiplicidade de objetivos para a citada faculdade, dentre os quais alguns enfatizam seu papel beletrista de “ampliar a cultura no domínio das ciências puras”, pode ser explicada pelas diferentes propostas político-educacionais que se apresentavam e disputavam entre si no cenário brasileiro dos anos 1930. Ayres e Selles (2012) explicam que no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, se defende a concepção de que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras é o “local onde se realizariam os estudos desinteressados, voltados para os *altos e autênticos valores da cultura*” (AYRES; SELLES, 2012, p.97, grifos do original). No entanto, o projeto dessa faculdade não chegou a ser implementado pelo Governo Federal (AYRES, 2006; FÁVERO, 2006).

Como já mencionado anteriormente, as primeiras faculdades de Letras datam de 1934 (USP), 1935 (UDF) e 1939 (FNFI e UMG). Ayres e Selles (2012) apontam que as faculdades do eixo Rio de Janeiro e São Paulo foram as responsáveis por concretizar três diferentes projetos em torno da formação nesse campo do saber e, principalmente, relativo à formação do profissional para o magistério.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi concebida como o centro da universidade, uma vez que nela “funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos” (CUNHA, 2000, p.168). Seguindo as concepções do educador Fernando de Azevedo, um dos pioneiros do movimento da Escola Nova e membro da comissão de criação da USP, o *lócus* de formação de professores

era a Faculdade de Educação, sendo a Faculdade de Letras “o lugar onde se desenvolveriam ‘os estudos de cultura livre e desinteressada’” (CUNHA, 2000, p.168). O modelo adotado em São Paulo não apenas delimitava, inclusive territorialmente, o espaço dedicado à formação docente, como também desvinculava a Faculdade de Letras

[...] de qualquer tipo de formação profissional, devendo os seus alunos, só após a formação específica dada em seus cursos de origem, se dirigir ao Instituto de Educação para cursar as disciplinas pedagógicas a fim de se tornarem professores [...]

Assim, preservava-se ao menos em uma unidade da universidade um espaço não impregnado pelo espírito da profissionalização, mas voltado para a verdadeira missão da universidade, que seria a promoção da alta cultura e da ciência. (AYRES, 2006, p.28)

No ano seguinte, com a fundação da UDF, o projeto de universidade instaurado foi o de Anísio Teixeira, educador e integrante do movimento da Escola Nova. Conforme Tanuri (2000) apresenta, como Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira promoveu em 1932 uma ampla reforma no padrão de formação de professores, até então desenvolvido dentro das Escolas Normais, propondo um novo modelo que buscava

[...] erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80). Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino [...] (SAVIANI, 2009, p. 145)

A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. (TANURI, 2000, p.73)

O então Instituto de Educação foi incorporado à UDF em 1935, passando a chamar-se Faculdade de Educação. Na concepção de Anísio Teixeira, esta faculdade “tinha papel central na Universidade e a formação dos professores se daria em articulação entre esta e as demais Escolas responsáveis pela formação do conhecimento específico” (AYRES; SELLES, 2012, p. 97). No entanto, embora houvesse um espaço determinado como *lócus* da formação docente, “o modelo anisiano buscava uma ampla articulação, não apenas entre os campos do conhecimento envolvidos na formação do professor, como também entre os diferentes níveis de ensino” (AYRES; SELLES, 2012, p.97).

Por fim, o terceiro projeto de formação de professores em disputa durante os anos de 1930 efetivou-se com a fundação de Universidade do Brasil. Como já expusemos no item 2.1, o decreto 1.190 (BRASIL, 1939) criou e deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia e, ao mesmo tempo, implementou um modelo que deveria ser seguido por todas as universidades do país. Sua constituição se dava em quatro Seções fundamentais, filosofia, ciências, letras e pedagogia, “responsáveis pelos conhecimentos específicos voltados para a formação de bacharéis nas diferentes áreas” e, uma Seção especial de didática, “responsável pela formação pedagógica e profissional para o magistério” (AYRES; SELLES, 2012, p. 97).

A FNFi, no entanto, repetia e acabou por consolidar o chamado “*modelo 3 + 1*” para a formação de professores, criado pela USP, no qual, após três anos do curso em uma área específica, obtinha-se o diploma de bacharel. Com mais um ano de formação pedagógica, obtinha-se o diploma de licenciado. Esse modelo deveria, por força de lei, ser seguido em todo o país. (AYRES; SELLES, 2012, p. 98, grifos no original)

O decreto 1.190 (BRASIL, 1939) também teve como efeito a generalização de cursos de formação de professores no país (SAVIANI, 2009), todos formatados no modelo do 3 + 1. No entanto, não havia até o momento uma diretriz nacional para a formação de professores, uma vez que o decreto em questão não se detinha de maneira específica nesse objetivo. Silva (2004) aponta que tal diretriz só foi estabelecida em 1946, com a promulgação do decreto 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, pois

[...] até então, tanto o ensino normal como o primário eram de exclusiva responsabilidade dos estados, inexistindo uma legislação em nível nacional que os regulamentassem. A realidade destes cursos variava de acordo com as condições econômicas dos estados, interesses políticos das elites e do nível de organização dos trabalhadores, no sentido de reivindicar sua criação. (SILVA, 2004, p.40)

A Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) definia uma nova estrutura de dois ciclos para o curso normal,

o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p.146)

Após o estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Normal, várias outras foram as reformas e alterações ocorridas no campo educacional, que afetaram tanto a escola quanto a

universidade. Construindo uma linha temporal bastante resumida¹³ (SAVIANI, 2009; SILVA, 2004), a legislação do ensino no tocante à formação de professores no Brasil, passou pelos seguintes períodos:

Tabela 1 – Legislações para a formação de professores no Brasil (1971 a 2019)

1971 – Lei n. 5.692/71: desaparecem as Escolas Normais e institui-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. Estabelecimento de formação em nível superior (licenciatura cura ou plena) para lecionar nas últimas quatro séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau.
1972 – Parecer n. 349/72: organização do magistério nas habilitações de 2.200 horas (para lecionar até a 4ª série) e de 2.900 horas (para lecionar até a 6ª série).
1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: estabelecimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura.
1997 – Resolução n.2/1997: implantação de Programas Especiais de Formação Pedagógica para disciplinas do ensino fundamental, ensino médio e da educação profissional de nível médio.
1999 – Resolução CNE n. 1/1999: regulamentação dos Programas Especiais de Formação Pedagógica nos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores.
2001 – Parecer CNE/CP n. 9/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
2002 – Resoluções CNE/CP n.1/2002 e n.2/2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
2015 – Resolução CNE/CP n.2/2015: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019 – Resolução CNE/CP n.2/2019: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Considerando a constituição do *corpus* desta pesquisa, PPCs que se baseiam nas DCN de 2002 e de 2015 (Resoluções CNE/CP n.1/2002 e CNE/CP n.2/2002; CNE/CP n.2/2015), no próximo tópico tratarei especificamente dessas duas versões dos documentos nacionais, sinalizando as mudanças mais significativas entre elas.

¹³ Devido aos objetivos desta tese, não tratarei de cada uma das legislações em torno da formação de professores no Brasil. Sugiro a consulta à tese de doutorado de Silva (2004), *Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)*, para acompanhar de maneira detalhada o contexto das reformas e alterações nas legislações que regulamentam esse nível de ensino.

2.2.1 As versões de 2002 e de 2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura

Conforme referi anteriormente, os PPCs são produzidos e circulam em uma esfera de atividade político educacional, uma vez que regulam e estabelecem práticas acadêmico-pedagógicas, ao mesmo tempo em que perpetuam, reproduzem e, também produzem regulamentações, normas e políticas curriculares. Embora cada IES construa seu próprio PPC, existe um direcionamento unificado que orienta a respeito dos critérios e princípios que devem conduzir a organização dos cursos superiores, as DCN. Segundo Schneider (2007)

As DCNs disseminam concepções e princípios, produzindo visões de currículo e de formação. Essas visões refratam os aspectos considerados centrais na organização curricular dos cursos de formação de professores e as tendências predominantes no campo oficial. (SCHNEIDER, 2007, p.56)

A respeito das DCN promulgadas em 2002, Schneider (2007) defende o avanço representado pelas diretrizes em comparação às propostas anteriores, consideradas restritivas para o currículo dos cursos de licenciatura, “consubstanciadas pela aceção de Estado Autoritário, que fixava currículos mínimos” (SCHNEIDER, 2007, p.13). Portanto, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais marcou uma virada a favor de um documento que indicasse princípios orientadores e que, diferentemente do que acontecia em períodos anteriores, em sua elaboração “estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira” (SCHNEIDER, 2007, p.14)

Segundo Carvalho e Gonçalves (2017), as DCN de 2002 estavam baseadas na lógica das competências e, por isso, foram questionadas por permitir que “o controle sobre o trabalho dos professores não fique centrado no processo, mas sim nos resultados alcançados no seu fazer docente” (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p.88). Outro aspecto proeminente nesse documento foi a forte legitimação dos cursos de Licenciatura, de forma a superar o Modelo 3+1 que perpetuava a concepção das licenciaturas como apêndices dos bacharelados.

Lima Vilela (2017) afirma que as reformas nos cursos de formação de professores após a promulgação da LDB n. 9.394/96 pretendiam superar o tecnicismo das licenciaturas, porém, acabaram “esvaziando a dimensão acadêmica da formação no que se refere tanto aos conteúdos específicos de referência, quanto às ciências da educação” (LIMA VILELA, 2017, p.129). Ainda segundo a pesquisadora, entre os objetivos das resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos de 2001 e 2002 estavam:

a) conferir identidade, integralidade e terminalidade próprias da licenciatura, qualificando o educador, sob pena de recair em uma desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; b) dar uma concepção ampliada de prática – criando a chamada prática como componente curricular, distinguindo-se do estágio obrigatório; c) criar uma formação docente com ênfase na prática e em competências profissionais, com ampliação da carga horária de prática; d) provocar o esvaziamento das ciências da educação na formação de professores, reduzindo o pedagógico a uma dimensão profissional/prática. (LIMA VILELA, 2017, p.129)

Alguns anos mais tarde, no âmbito de discussões sobre reformas das políticas educacionais brasileiras, foi sancionada a lei n.13.005/2014 (BRASIL, 2014) que aprovava o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. Entre as metas estabelecidas, algumas estão diretamente relacionadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurada que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, grifos meus)

Segundo análise de Dourado (2015), as metas e estratégias traçadas pelo PNE incidiram em discussões e estudos no âmbito do Conselho Nacional de Educação a respeito "das normas gerais e práticas curriculares vigentes nas licenciaturas" (DOURADO, 2015, p.302), o que levou a uma nova proposta de DCN que estabelecesse a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. A Resolução de 2015 das DCN também avançou no sentido de tratar em um mesmo documento tanto da formação inicial quanto da formação continuada de professores, conferindo maior integração nos projetos formativos (DOURADO, 2015).

Lima Vilela (2007) afirma que as novas diretrizes também superaram a lógica das competências, passando a buscar "a integração entre os componentes específicos e pedagógicos da formação em maior organicidade com as ciências da educação" (LIMA VILELA, 2007,

p.134). Outra mudança implementada pelas DCN de 2015 refere-se à ampliação da carga horária, passando de um total de 2.800 para 3.200 horas, com a inclusão de horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Reproduzo a seguir uma síntese comparativa da organização de carga horária elaborada por Lima Vilela (2007):

Tabela 2 - Organização da carga horária segundo as DCN de 2002 e 2015

Resolução CNE nº 2/2002 DCN de 2002	Resolução CNE nº 2/2015 DCN de 2015
400 h de PCC (prática como componente curricular) vivenciadas ao longo do curso	400 h de PCC (prática como componente curricular), distribuídas ao longo do processo formativo
400 h de ECS (estágio curricular supervisionado) a partir do início da segunda metade do curso	400 h de ECS (estágio curricular supervisionado), na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição
200 h para outras atividades acadêmico-científico-culturais	200 h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta resolução, por meio da iniciação científica, iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante com o projeto da instituição
1.800 h de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2.200 h dedicadas a atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12
LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)	LIBRAS obrigatória. Sem carga horária definida (Decreto nº 5.626/2005)
TOTAL: 2.800 h em, no mínimo, 3 anos letivos	TOTAL: 3.200 h em, no mínimo, 8 semestres letivos

Fonte: Lima Vilela (2007, p.132.)

A respeito do acréscimo de horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, Lima Vilela (2007, p.132) destaca a ênfase dada na resolução de 2015 “em conhecimentos das ciências da educação”, principalmente nos incisos I e II do artigo 12:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais [...] (MEC/CNE, 2015)

Dessa forma, parece haver um movimento no sentido de tentar conciliar o campo das ciências humanas e sociais e o das ciências da educação, já que nas DCN de 2002, a valorização da dimensão prática da formação das licenciaturas,

de um lado, desconsiderou um acúmulo de princípios de formação docente produzido historicamente na comunidade acadêmica de educação; de outro, essa mesma ênfase, na prática, contribuiu para que os cursos de Licenciatura fossem estimulados a se diferenciarem dos Bacharelados, conferindo peso à formação pedagógica, ainda que de forma reducionista, com um viés meramente prático/profissional. (LIMA VILELA, 2007, p.130)

Tanto nas DCN de 2002 quanto nas de 2015 há um discurso que pauta a formação docente na “prática” em oposição à “teoria”, favorecendo a separação entre os dois perpetuada pelo modelo 3 + 1 e mantendo a formação docente em compartimentos separados. Entretanto, conforme apontado por Freitas e Selles (2021), foi possível notar nas DCN de 2015 um avanço em relação à confluência entre teoria e prática, com acenos ao estabelecimento de uma relação dialógica e não dicotômica.

No bojo das discussões sobre a formação docente, sobre a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática e avançar em direção a práxis educacional (FREIRE, 1987), fomos – professores, educadores, pesquisadores da formação docente, comunidade escolar e acadêmica – apresentados à BNC-Formação, resolução n.2/2019 que revoga a Resolução CNE/CP n.2/2015, define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores. Conforme afirmo ao início desta tese, tal resolução não é objeto de análise, porém, parece-me importante marcar a existência de uma nova legislação completamente controversa que retrocede nas discussões e construções dialéticas que vinham sendo realizadas no Brasil no tocante à formação docente e que estabelece, “um currículo nacional para a formação de professoras/es, algo que não pode ser dito sobre as outras DCN do século XXI” (FREITAS; SELLES, 2021, p.23).

Retomando o que Fairclough (1992) afirma sobre o envolvimento do analista na análise empreendida e da impossibilidade de neutralidade, isenção ideológica ou apagamento da conjuntura na qual está inserido, compreendo o impacto que a publicação da BNC-Formação tem para esta pesquisa. Visto que, ao analisar os PPCs sob a luz de resoluções e diretrizes que avançam favoravelmente em direção às minhas concepções do que é formar um professor de Espanhol no Brasil, as observações se voltam para desvelar e questionar os reducionismos no

intento de aproximar as discussões do campo da educação ao campo da licenciatura em Letras Espanhol.

Contudo, sabendo que os questionamentos porventura levantados nesta tese podem oferecer argumentos no sentido de fortalecer o que já está legalmente estabelecido para a formação de professores – visão com a qual não compactuo –, o esforço em empreender as análises parece-me muito maior. Isso porque, ao mesmo tempo, busco apontar inconsistências na representação da licenciatura nos PPCs já vigentes, sem corroborar a desvalorização dos conhecimentos teóricos específicos necessários na formação docente, como o faz a BNC-Formação.

2.3 O Projeto Pedagógico de Curso

As Diretrizes Curriculares, ao organizar os cursos superiores, definir as finalidades da formação a ser oferecida e instituir meios e mecanismos da prática pedagógica, estabelece a necessidade de que cada curso de uma IES esteja pautado por um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O PPC é o documento que

representa o planejamento e organização do curso, sendo insumo formal e estruturante da oferta de serviço de ensino. Possui parâmetros que orientam o cotejamento entre o realizado e o almejado para um curso de graduação, em diferentes aspectos. Deve refletir as condições concretas de oferta de um curso de graduação, observados seus elementos constituintes e previsões estabelecidas no âmbito do curso, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. (MEC/INEP, 2019, p.87)

Conforme o Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa desenvolvido pela equipe que realiza a avaliação *in loco* dos cursos de graduação no Brasil, o PPC deve abordar diferentes aspectos relacionados ao curso, cabendo às IES “definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização” (MEC/INEP, 2019, p.87). Por se tratar de um documento “referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber” (MEC/INEP, 2006, p.7), os seguintes elementos devem estar presentes:

conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (MEC/INEP, 2006, p.7)

Consta no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, Resolução CNE/CES 18/2002 (MEC/CNE, 2002c), que o PPC deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação. (MEC/CNE, 2002c, p.1)

Já nas DCNs de 2015, Resolução CNE/CES 2/2015 (MEC/CNE, 2015), o capítulo VII – dedicado aos profissionais do magistério e à sua valorização – inclui no § 2º do Art. 18 que deve estar explicitado, no quadro dos docentes da instituição, “quem são esses profissionais [...], sua titulação, atividades e regime de trabalho”.

Assim, baseando-me nos elementos apresentados nos documentos, foi elaborado o quadro a seguir com as partes que devem compor o PPC:

Imagem 2 - Elementos e seções dos PPCs

conhecimentos e saberes necessários à formação	competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas	o perfil dos formandos na licenciatura	conteúdos básicos / conteúdos de formação profissional
conteúdos para a educação básica	estrutura e conteúdo curricular	a estruturação do curso	estratégias de ensino
docentes: quem são, titulação, atividades, regime de trabalho	as formas de avaliação	ementário	bibliografias básica e complementar
recursos materiais	infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso	serviços de laboratórios	serviços administrativos

Fonte: Dados da pesquisa, gerados a partir de MEC/CNE, 2002c; MEC/CNE, 2015; MEC/INEP, 2006, 2019)

O caminho de análise dos PPCs como um documento curricular começa pelo gênero discursivo, o “mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.144). Dessa forma, entender primeiro as características do gênero auxilia a análise das restrições, escolhas discursivas e do entendimento de quem produz determinado texto de um gênero, para quem produz e com que finalidade.

As análises realizadas nesta pesquisa partem da compreensão de gêneros do discurso segundo a definição clássica de Bakhtin, ou seja, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Nessa concepção, os enunciados só existem dentro de um contexto, de um campo da atividade humana, ou seja, os gêneros são situados, pois correspondem a uma prática social específica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Os gêneros discursivos são conformados por três elementos “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado” e “igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.261-262), o conteúdo temático – sentido do enunciado –, o estilo – “seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p.261) – e a construção composicional – organização dos elementos do gênero, seu acabamento e a relação entre os interlocutores (FREITAS, 2020). No caso desta pesquisa, o objeto de análise são os PPCs, documentos curriculares que correspondem à esfera de atividade político-educacional.

Há uma série de informações que devem compor esse documento, segundo apresentado na Imagem 2, definidas por normas e legislações federais e estaduais. No tocante ao estilo, foi observado que há uma seleção de vocabulário que remete ao contexto acadêmico, além de grande presença intertextual ou interdiscursiva de normas e diretrizes, aspectos que serão mais bem visualizados por meio da análise textualmente orientada. O conteúdo temático corresponde ao que emergiu a partir da análise discursiva feita das seções selecionadas dos PPCs, do que o texto diz explicitamente, do que não é dito e dos discursos que atravessam.

Baseado nas concepções de Fairclough (2016 [1992], 2003) sobre gêneros discursivos, o PPC, como documento curricular, se configura como um gênero de governança, ou seja, um gênero que controla e dita os modos de agir e de ser, como qualquer atividade dentro de uma instituição ou organização voltada para regular ou gerenciar outras (FAIRCLOUGH, 2003). Resende e Ramalho (2011, p.61) afirmam que os gêneros de governança se associam a “redes de práticas especializadas na regulação e no controle de outras práticas sociais”, o que corrobora a afirmação anterior de que o PPC regula e controla outras práticas sociais, tais como a prática

institucional das Instituições de Ensino Superior (IES), a prática acadêmica, a prática educacional, entre outras.

Outra característica dos gêneros de governança é a “apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra” (FAIRCLOUGH, 2003, p.32). Nos PPCs, é possível observar a recorrência de características de: práticas sociais jurídicas/legais, pela inclusão de textos de leis e resoluções de âmbito local, estadual e federal, além de ser também o PPC um documento normatizador e que, portanto, assume papéis de legalização do curso tanto institucionalmente quanto frente aos organismos competentes; práticas sociais acadêmicas, através de aportes teóricos que embasam as discussões apresentadas (citações, referências, apresentação de conceitos); entre outras.

3 INSTITUIÇÕES QUE COMPÕEM O *CORPUS*

O *corpus* está formado por documentos produzidos para os cursos de Licenciatura em Letras Espanhol de nove instituições públicas de Minas Gerais. As instituições de ensino superior que fazem parte do escopo desta pesquisa pertencem à esfera federal, tanto universidades, quanto institutos federais, e, também à esfera estadual.

Por ordem de ano de criação dos cursos, as instituições às quais faço referência são: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei (IF Sudeste). Cabe ressaltar que embora a licenciatura em Espanhol da UFMG seja a mais antiga do estado, o curso passou por uma ampla reformulação em 2018, deixando de ser uma licenciatura única em Espanhol para ser dupla em Português-Espanhol. O PPC que será analisado nesta pesquisa refere-se à nova versão do curso.

Os nove cursos de licenciatura supracitados diferenciam-se entre aqueles que oferecem a licenciatura única em espanhol e os que possibilitam ao egresso graduar-se em Português e Espanhol concomitantemente. São exemplos do primeiro caso, no momento da pesquisa, as graduações da UNIMONTES, UFJF, UFU e UNIFAL-MG. Nas demais instituições (UFMG, UFV, UFVJM, UFTM, IF Sudeste), o curso configura-se como uma licenciatura dupla.

Outro dado importante refere-se ao momento de criação dos cursos. Das nove graduações focalizadas nesta pesquisa, cinco licenciaturas em Espanhol foram criadas a partir do Decreto 6.096/2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais¹⁴, o REUNI (BRASIL, 2007a). Entre os objetivos do programa, está o de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes”, tendo como diretrizes a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” e a “articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007a).

¹⁴ São elas: UFU e Unifal-MG em 2009, UFV em 2010, UFVJM em 2012 e IF Sudeste MG em 2013.

Ferreira da Silva (2014), em análise sobre os processos de expansão e de reestruturação previstos no decreto do REUNI, demonstra que, de forma geral, o programa se foca mais no segundo aspecto, uma vez que

nota-se que cinco das seis diretrizes previstas no Reuni, direta ou indiretamente, voltam-se para a intenção de remodelar as UFs em busca da “qualidade”: a segunda pretende a reestruturação acadêmico-curricular; a terceira, a renovação pedagógica da educação superior; a quarta cogita a mobilidade intra e interinstitucional; a quinta, o compromisso social da instituição; e a sexta considera o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.82)

Segundo Ferreira da Silva (2014), visando atender princípios entendidos como próprios de currículos contemporâneos, como flexibilidade e interdisciplinaridade, e propondo soluções contra o que é chamado de “velho regime de formação” (BRASIL, 2007b, p. 7) vigente no sistema de educação superior brasileiro, o programa deu muita ênfase à revisão da estrutura acadêmica e à reorganização curricular. Entre as denominadas propostas curriculares inovadoras está a diversificação das modalidades de graduação¹⁵, sendo o Bacharelado Interdisciplinar (BIs) “a principal tentativa de inovação das UFs” (FERREIRA DA SILVA, 2014, p.120), configurando-se como um caminho tomado por muitas universidades tanto na criação de novos cursos quanto na reestruturação daqueles já existentes.

Dessa forma, chama a atenção o fato de que apenas uma das cinco novas licenciaturas criadas no estado ofereça um modelo de formação considerado inovador pelo REUNI. Trata-se do curso da UFVJM, uma vez que

o ingresso dos acadêmicos no curso de Letras (Português / Espanhol) deverá necessariamente ocorrer após sua conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades, não havendo, na atual conjuntura, formas de ingresso direto, isto é, sem que o candidato tenha cursado o bacharelado interdisciplinar. (UFVJM, 2011, p.6)

O impacto do REUNI para as licenciaturas, de modo geral e em todo o país, foi muito significativo. Segundo dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), entre 2006 e 2010 o aumento da oferta em cursos de

¹⁵ Segundo as *Diretrizes gerais do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*, as modalidades de graduação são: licenciaturas, bacharelados profissionais, bacharelados interdisciplinares, cursos superiores de tecnologia e outros. (BRASIL, 2007b, p.26).

licenciatura no país alcança os 43%, com os cursos de Letras figurando em 2º lugar na lista dos “trinta cursos com maior número de vagas nas universidades federais” (ANDIFES, 2010)¹⁶.

No entanto, Camargo e Medeiros (2018, p.262), em estudo sobre a expansão dos cursos de licenciatura nas universidades federais criadas entre 2003 e 2014, afirmam que “a formação de professores não está expressa entre os objetivos do Reuni, apesar de outras políticas na atualidade se voltarem, especificamente, sobre a questão como é o caso do Parfor [Plano Nacional de Formação de Professores]”. Na análise conduzida pelas pesquisadoras, os dados levantados das dezessete novas universidades criadas no período citado apontam para uma oferta expressiva de cursos de licenciatura “nas novas instituições com sede no interior dos estados, onde a formação de professores em nível superior ainda se constitui em um desafio” (CAMARGO; MEDEIROS, 2018, p.268).

Outro fator considerado na pesquisa relaciona-se à localização geográfica das novas universidades, uma vez que segundo Camargo e Medeiros (2018) aquelas localizadas nas regiões Norte e Nordeste oferecem mais cursos de licenciatura quando comparadas às universidades situadas na região Sul. As pesquisadoras sinalizam que uma das causas seria o percentual de professores com nível superior atuando na educação básica dessas regiões, dando como exemplo o estado da Bahia onde

o percentual de professores atuando na educação básica e com nível superior é de 60,7%, o que indica que ainda existe demanda por qualificação de professores em atuação nesse estado, o que se expressa na oferta registrada. (CAMARGO; MEDEIROS, 2018, p.267).

Assim, o que a pesquisa conduzida por Camargo e Medeiros (2018) sobre o perfil dos cursos oferecidos em dezessete novas universidades criadas entre 2003 e 2014 destaca é que, embora o REUNI não tenha entre suas metas a formação de professores, o programa impactou quantitativamente o número de cursos de licenciatura em estados onde a demanda por qualificação de professores ainda é alta.

Observando os dados do estado de Minas Gerais, de acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Censo Escolar proporcionadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2008, 2010), em 2007 o percentual de professores com nível superior atuando na educação básica era de 77,2%, dentre os quais 69%

¹⁶ Os dados citados encontram-se em uma publicação no site da ANDIFES. Embora façam referência ao “Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)”, mesmo após exaustivas buscas não foi possível ter acesso ao documento no qual tais dados são apresentados.

possuíam título de licenciado; em 2008, os percentuais são de 76,7% e 72,6% respectivamente. O censo de 2019 (MEC/INEP, 2020) indica que 89,8% dos professores que atuavam na educação básica de Minas Gerais se formaram no ensino superior, sendo 81,9% deles egressos de cursos de licenciatura.

Os dados indicam, por um lado, que ainda existe demanda por formação de professores em atuação no estado e, por outro, que houve aumento nos últimos dez anos na capacitação do corpo docente da educação básica. Embora não seja possível filtrar entre os dados aqueles que se referem aos professores egressos de licenciaturas em Letras Espanhol e estabelecer uma relação entre o aumento do número de cursos no estado (entre os anos de 2009 e 2013) e o crescimento no percentual de docentes com ensino superior, parece possível dizer que uma parte dos professores de Minas Gerais que figuram nas estatísticas do INEP obtiveram sua titulação em uma das 5 novas licenciaturas criadas no estado como consequência do REUNI.

3.1 Contextualizando as IES

Buscando ampliar o entendimento sobre as licenciaturas em Letras Espanhol nas IES públicas de Minas Gerais, no item 3.1 apresento informações sobre cada um dos nove cursos. Considero de especial relevância para as análises construir de forma descritiva um panorama das especificidades de cada instituição. Para tanto, aspectos como dados do município no qual se localizam, ano e condições de criação da IES e do curso em questão, universo de alunos ingressantes, caracterização da licenciatura e modificações ao longo dos anos constituem-se em elementos que merecerão atenção.

No item 3.2, me detenho em situar os documentos que são a base da pesquisa, descrevendo de que forma estão compostos os Projetos Pedagógicos de Curso. Parto de um quadro geral sobre as seções definidas como obrigatórias nesse documento para, de maneira individualizada, apresentar aspectos de cada um dos PPCs, considerando, na ordem de apresentação, o critério de antiguidade de criação do curso.

3.1.1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Segundo Abreu (2006), em pesquisa sobre a relação entre as lideranças políticas mineiras e a criação de instituições federais de ensino superior (IFES) no estado a partir da Proclamação da República (1889) e até o ano de 1960,

Observa-se que nos anos 1950, o ensino superior brasileiro apresentou um significativo crescimento, particularmente em número de universidades. Nas universidades estavam matriculados 65% dos alunos do ensino superior. De acordo com Luiz Antônio Cunha, “as numerosas ‘federalizações’, ocorridas em 1950 e depois, fizeram com que houvesse nas capitais de certos estados um número tal de escolas isoladas mantidas pela União que proporciona sua aglutinação em universidades”. (ABREU, 2006, p.166)

Conforme a pesquisadora aponta, no período abarcado em sua análise Minas Gerais sediou doze IFES, número superior ao de outros estados da federação. A atuação de políticos mineiros que ocupavam “postos estratégicos nos três poderes da República” (ABREU, 2006, p.174) foi decisiva para o processo que deu origem às instituições, dentre elas a UFMG.

A Universidade de Minas Gerais (UMG), primeira fundada no estado, foi criada em 7 de setembro de 1927 a partir da reunião de escolas de ensino superior que existiam na cidade de Belo Horizonte: Faculdade de Direito, Escola Livre de Odontologia, Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia. Conforme Abreu (2006, p.130) descreve, a instituição permaneceu na esfera estadual até 1949, sendo federalizada naquele ano através da Lei nº 971 de 16 de dezembro de 1949. Constituíam a UMG: Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia e Farmácia, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, Escola de Arquitetura, Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia. O nome atual – Universidade Federal de Minas Gerais – passou a ser adotado apenas em 1965, por determinação do Governo Federal.

Na atualidade, a UFMG está composta por quatro *campi* universitários (*Campus* Pampulha e *Campus* Saúde, ambos na capital Belo Horizonte, *Campus* Cultural de Tiradentes – um complexo histórico-cultural – e *Campus* Regional de Montes Claros – núcleo de Ciências Agrárias). São vinte unidades acadêmicas e o atendimento de “alunos de graduação (presencial e a distância), alunos de pós-graduação e alunos de educação básica e profissionalizante, num total aproximado de 48.949 alunos” (UFMG, 2017, p.6). Dados de 2020 apontam que a UFMG tem 32.332 alunos matriculados em cursos de graduação, seu corpo docente está composto por 3189 professores e, anualmente, são oferecidas 6740 novas vagas para os 92 cursos de graduação¹⁷.

Segundo o apresentado no capítulo anterior, o curso de Letras da então UMG foi um dos quatro primeiros do Brasil (FIORIN, 2006), criado em 1939 dentro da estrutura da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais¹⁸. Com o desmembramento dessa Faculdade, foi criada

¹⁷ Fonte: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁸ Fonte: <<http://www.lettras.ufmg.br/memoria/>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

em 1968 a Faculdade de Letras (Fale/UFMG), dentro do plano de reforma da já UFMG. Por meio do decreto nº 62.317 originaram-se também a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), a Faculdade de Educação (FaE), o Instituto de Ciências Exatas (ICEx), o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Geociências (IGC)¹⁹.

O curso de Letras-Espanhol da UFMG teve início em 1960, sob a forma de habilitação em Língua Espanhola, sendo o mais antigo do Estado. Desde sua origem e até a versão curricular de 2008, a licenciatura em Espanhol era oferecida na modalidade de titulação única, situação que foi alterada com a última reforma curricular da Faculdade de Letras (versão 2018/1), criando-se uma licenciatura dupla Português-Espanhol. A respeito da reformulação curricular proposta, no PPC afirma-se que

[...] foi buscando atender à licenciatura, pensada como um todo, que o NDE, após um longo processo de discussão com representantes dos alunos (que incluiu consulta online a todos os alunos para que se posicionassem em relação ao curso, com indicação do que precisaria ser melhorado), com professores representantes das diversas áreas da Faculdade de Letras e com membros do colegiado – instância que congrega representantes dos professores da própria FALE e da FAE –, concebeu este projeto para as licenciaturas. (UFMG, 2017, p.16)

Não há, no PPC e nas páginas oficiais da UFMG ou da Fale/UFMG consultadas, informações mais detalhadas sobre o processo que convergiu na modificação implementada na licenciatura em Espanhol. Na seção do PPC dedicada a explicitar os princípios teórico-metodológicos do curso, há um item intitulado “Licenciatura simples e licenciatura dupla” no qual se afirma que:

Nas licenciaturas de habilitação simples (Português e Inglês), os alunos têm oportunidade de uma maior verticalização em seus estudos sobre a língua e suas respectivas literaturas e foram assim configuradas porque são as que mais demandam profissionais para atender a educação básica. Considerando que, ainda que com demanda mais reduzida, atualmente, a sociedade necessita também de profissionais capacitados para atuar em escolas que ofertam outras línguas estrangeiras modernas, como espanhol, alemão, francês e italiano, a FALE-UFMG faz frente à oferta da licenciatura de habilitação dupla. Esse tipo de habilitação não perde de vista que esses profissionais podem ter mais alternativas no campo de trabalho se tiverem também a habilitação em Português. (UFMG, 2017, p.32. Grifos nossos)

A Fale/UFMG, a partir do REUNI, ampliou sua oferta e passou a admitir 420 novos estudantes anualmente. Houve também modificação no sistema de entrada, sendo obrigatório ao candidato indicar a modalidade de curso (licenciatura ou bacharelado) no ato de inscrição

¹⁹ Fonte: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo/1961-1970>>. Acesso em: 10 out.2020.

para o processo seletivo. As vagas são divididas, semestralmente, conforme o período (diurno ou noturno) e modalidade:

(i) turno diurno: 50 (cinquenta) vagas para licenciatura, sendo 35 delas destinadas às licenciaturas simples e 15 destinadas às licenciaturas duplas, e 30 vagas para o bacharelado; (ii) turno noturno: 90 (noventa) vagas para licenciatura, sendo 65 delas destinadas às licenciaturas simples e 25 às licenciaturas duplas, e 40 vagas para o bacharelado. (UFMG, 2017, p.18)

Não foi possível encontrar, no PPC, informações referentes ao número de estudantes que opta pela licenciatura dupla em Português-Espanhol. Segundo o *site* da Faculdade, no período noturno são oferecidas as licenciaturas únicas de Inglês e de Português e as licenciaturas duplas de Português-Alemão e Português-Espanhol. Dessa forma, há 25 vagas semestrais para aqueles estudantes interessados em titular-se duplamente. Considerando-se o corpo docente que ministra disciplinas específicas de língua, literaturas hispânicas e estágio, há dez professores.

Seguindo a carga horária exigida pela Resolução CNE/CP 02 de 2015 (MEC/CNE, 2015) para integralização das licenciaturas, o curso de Português-Espanhol da Fale/UFMG está configurado conforme se vê na imagem a seguir:

Imagem 3 - Divisão da carga horária nas licenciaturas duplas da Fale/UFMG

Exigência CNE	Conteúdo Específico	Estágio	Prática de Ensino	Atividades acadêmico-científico-culturais	TOTAL	Tempo de integralização
	2500 horas	700 horas	400 horas	200 horas	4000 horas	Mínimo de 4 anos
Proposta do curso	2580 horas	795 horas	420 horas	210 horas	4005 horas	Mínimo de 6 anos

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Licenciatura. (UFMG, 2017, p.39)

Comparando a carga horária e o tempo de integralização mínimos exigidos nas DCNs de 2015, nota-se que a licenciatura dupla da UFMG ultrapassa o que é determinado, dedicando quase 100 horas a mais para o estágio. A esse respeito, no PPC encontra-se descrito que o estágio contempla atividades de regência e observação, distribuídas ao longo de cinco etapas e inclui, no caso da língua estrangeira, horas dedicadas ao trabalho no Ensino Fundamental I, uma vez que o profissional formado pode atuar nesse segmento.

Outro aspecto que chama bastante a atenção é o tempo de integralização mínimo, fixado em seis anos. Considerando todas as licenciaturas do estado de Minas Gerais, o curso da UFMG

é o que apresenta o maior número mínimo de semestres para integralização²⁰, ultrapassando inclusive o curso oferecido na UFVJM, no qual o estudante primeiro se gradua como bacharel em humanidades para, posteriormente, cursar a licenciatura em Letras Espanhol.

3.1.2 Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

A Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), primeira instituição de ensino superior localizada na região Norte de Minas Gerais, foi criada em 1962, sendo composta apenas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras²¹. Entre os anos de 1963 e 1990, foram criadas as Faculdades de Direito, Economia, Medicina e Artes (UNIMONTES, 2015, p.7).

Rota Júnior e Ide (2016, p.145) discutem a tardia implantação do ensino superior no Norte de Minas, apenas na década de 1960, relacionando esse processo à modernização vivida pela região no período e “aos discursos que ligavam, de alguma maneira, o ensino superior ao desenvolvimento regional”. Afirmam que houve distância histórica em relação às outras regiões do estado, nas quais o

auge das discussões acerca do ensino técnico-profissionalizante, mesmo que voltadas à modernização do campo, que se deu no início do século XX, ainda na República Velha, somente chega à região em meados do século, também em relação ao campo, mas já principalmente para o incremento da indústria e do comércio (Dulci, 1999). (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016, p.152)

Segundo os dados do Censo de 1950 (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016, p.149), os índices de analfabetismo na cidade de Montes Claros eram altíssimos, atingindo 74,63% das crianças em idade escolar e sendo os residentes da zona rural os mais desprovidos de acesso à educação. Ao mesmo tempo, a cidade experimentava uma onda de desenvolvimento industrial beneficiada por sua situação de centro regional, modernizando sua economia local com incentivos fiscais provenientes da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e os investimentos em energia e transportes para a região.

A educação formal passou a ser considerada, pelas elites econômicas e políticas de Montes Claros, como fator primordial para o desenvolvimento industrial. A criação de um

²⁰ No PPC da UNIFAL-MG consta que o mínimo de semestres para integralização pode variar de nove a quatorze semestres. No entanto, no último caso não se trata de uma licenciatura, mas sim de duas licenciaturas independentes. Portanto, o estudante que deseje graduar-se em Português e em Espanhol precisa cumprir o mínimo de quatorze semestres.

²¹ Fonte: <<https://unimontes.br/apresentacao/historico/#1439366115142-40f026ff-0a81>>. Acesso em: 11 out. 2020.

centro de ensino superior tinha como intuito implantar cursos de “agronomia e veterinária, em virtude da ‘vocação’ da região, no intuito da moderniza o do setor, direcionando-se   produ o comercial” (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016, p.153). No entanto, os primeiros cursos implantados na FUNM foram os de pedagogia, letras, história e geografia, tanto porque havia mais disponibilidade de profissionais dessas áreas para compor o corpo docente quanto pela urgência em ampliar a forma o no ensino secundário, o que, invariavelmente, impactaria no acesso ao ensino superior.

Conforme relatam Rota Júnior e Ide (2016), em 1960

um grupo de professoras recém-formadas pela Universidade de Minas Gerais, composto por Isabel Rebello de Paula, Maria Isabel Figueiredo Sobreira, Maria da Consola o de Magalhães Figueiredo, Maria Florinda Pires Ramos e Maria Dalva Dias de Paulo, deu início a um movimento em prol do ensino superior regional. [...] O maior intuito das professoras era a forma o de uma faculdade de filosofia, ciências e letras, em um direcionamento explícito   forma o de professores necessária   amplia o do ensino público regional, principalmente de nível secundário. (ROTA JÚNIOR; IDE, 2016, p.155)

Somente em 1989 a FUNM foi estadualizada, através do Decreto Estadual n  30.971/1990, sendo transformada na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Atualmente, “abrange uma área superior a 196.000 km², que corresponde ao equivalente a 30% da área total do Estado, atendendo, ainda, as regiões norte e noroeste do Estado, Vale do Jequitinhonha, do Mucuri e do Urucuia” (UNIMONTES, 2015, p.7).

Além do *Campus* sede em Montes Claros, a Universidade   formada por *campi* localizados nas cidades de Almenara, Brasília de Minas, Bocaiúva, Espinosa, Janaúba, Januária, Jo ima, Paracatu, Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco. Segundo dados recentes, a Unimontes possui 11.413 alunos, divididos em “cursos de gradua o presenciais (9.000), gradua o a distância (1.022), técnico-profissionalizantes – Pronatec (180), p s-gradua o *Lato sensu* (445) e *Stricto sensu* – mestrados e doutorados (766)”²². O corpo docente está composto por 1052 professores²³.

O curso de Letras teve início em 1964 no *Campus* Professor Darcy Ribeiro (Montes Claros) com uma turma de Português-Francês, ampliando sua estrutura em 1987 com a inclusão da licenciatura em Português-Inglês. A habilita o em Espanhol foi criada em 1997, sendo a

²² Fonte: <<https://unimontes.br/apresentacao/>>. Acesso em: 11 out. 2020.

²³ Fonte: <<https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-2017-2021.pdf>>. Acesso em 12 out. 2020. O Curso de Letras está composto por 24 docentes, segundo dados do PPC (2015), no entanto, não se indica quantos deles ministram disciplinas de língua, literaturas hispânicas e estágio.

segunda do estado e a primeira em modalidade única do curso; apenas no ano seguinte a habilitação única em Português passou a ser oferecida.

No PPC consultado (versão de agosto/2015), não há uma justificativa para a criação do curso de Espanhol, apenas para os cursos de Português-Francês e Português-Inglês:

A opção pelo estudo dessas línguas e suas literaturas deveu-se a sua presença no currículo das Escolas de Ensino Fundamental e Médio da região e ao fato de elas se definirem como matérias instrumentais que oferecem ao aluno maior possibilidade de ampliar seus estudos lingüísticos e literários, o que implica também maior amplitude de seus horizontes culturais.

Sendo parte do currículo mínimo de Letras e estando presente em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, explica-se a necessidade da inclusão de Língua Portuguesa em todas as séries do curso, visando ao melhor atendimento ao campo de trabalho. (UNIMONTES, 2015, p.17)

Após uma alteração curricular ocorrida em 1998, o Curso de Letras passou por ajustes como “carga horária de disciplinas, disciplinas eletivas e reordenação da seriação ideal”, passando a oferecer apenas a “opção para uma habilitação única” (UNIMONTES, 2015, p.18). Atualmente²⁴, o curso abriga as licenciaturas únicas em Português, Espanhol e Inglês; não foi possível precisar, a partir das informações às quais tive acesso, quando o curso de Francês deixou de funcionar.

A partir do ano de 2015, a UNIMONTES adotou como forma de ingresso nos cursos de graduação o sistema de seleção unificada gerenciado pelo MEC, o SISU. Segundo dados de 2017, 2698 novas vagas foram oferecidas para os cursos de graduação²⁵. Também existe um processo seletivo alternativo, o Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior (PAES) que está

dividido em três etapas (03 anos, sendo realizada uma etapa a cada ano) e é voltado, especificamente, para alunos que estão cursando o Ensino Médio. À medida que o aluno conclui cada série do Ensino Médio Comum (que tem duração de 03 anos), realiza uma etapa do PAES. Assim: Ao final da 1ª série, realiza a 1ª Etapa; ao final da 2ª série, faz a 2ª Etapa; ao final da 3ª série, participa da 3ª etapa. No caso de Ensino Profissionalizante de Nível Médio, o aluno inicia sua participação na 1ª Etapa do PAES quando estiver na 2ª série.²⁶

O curso de Espanhol oferece 35 vagas anuais, sendo dez delas reservadas para candidatos do PAES. A divisão de carga horária e a duração do curso seguem, segundo o PPC, o que é exigido pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (MEC/CNE, 2001c) que deu nova redação ao

²⁴ Fonte: <<https://unimontes.br/cursos/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em 11 out. 2020.

²⁵ Fonte: <<https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-2017-2021.pdf>>. Acesso em 12 out. 2020.

²⁶ Fonte: <<https://unimontes.br/formas-de-ingresso-na-unimontes/>>. Acesso em 12 de out. 2020.

Parecer CNE/CP 21/2001 (MEC/CNE, 2001b) – estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa informação se encontra na seção de Anexos que trata do regulamento de estágio supervisionado (UNIMONTES, 2015, p.88).

No entanto, na seção dedicada à estrutura curricular afirma-se que as turmas ingressantes a partir do ano de 2016 passam a seguir uma nova, conforme reproduzido na Imagem 4:

Imagem 4 - Indicadores da Estrutura Curricular – Turmas ingressantes a partir do 2º semestre de 2016 do Curso de Letras Espanhol da Unimontes

	Carga horária Teórica/Prática Acadêmica	Prática de Formação	Estágio	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
TOTAL GERAL	2.349	531	480	240
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3.615 h/a			

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Espanhol. (UNIMONTES, 2015, p.29)

O Parecer CNE/CP 28/2001 (MEC/CNE, 2001c) define que a carga horária mínima para cursos de licenciatura plena de Formação de Professores da Educação Básica deve ser distribuída de forma a garantir que

1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são 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. (MEC/CNE, 2001c, p.13. Destaques no original)

Comparando o que está disposto no Parecer citado pelo PPC com o que se apresenta na Estrutura Curricular, observa-se que o número de horas proposto é superior às 2800 mínimas exigidas para licenciaturas únicas em Letras. Cabe mencionar que em 2015 foram homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação inicial e continuada em nível superior de licenciatura, Parecer CNE/CP 02/2015 (MEC/CNE, 2015) dispendo que

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, **no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao **estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (MEC/CNE, 2015, p.11. Destaques nossos)

A licenciatura está configurada conforme se vê na imagem a seguir:

Imagem 5 - Apresentação do Curso de Letras Espanhol da UNIMONTES

2.0.1 – Dados Básicos do Curso

Nome: Curso de Letras – Espanhol

Autorização: Resolução: CEPEX- Nº 017 de 04/12/1996

Habilitação: Licenciatura

Título Conferido: Licenciado em Letras/Espanhol

Reconhecimento: Decreto nº 42250 de 07/01/2002

Regime: Semestral

Turno: Vespertino

Número anual de Vagas: Processo Seletivo Tradicional = 25 + 40%

(destinadas ao PAES) - TOTAL = 35

Regime de matrícula: (Seriado/semestral)

Integralização: Mínimo : 4 anos ou 8 semestres

Máximo : 7 anos ou 14 semestres

Carga Horária Total: 3.600 h/a

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras Espanhol. (UNIMONTES, 2015, p.12)

Observando a carga horária mínima (Imagem 4) e a divisão proposta entre os componentes curriculares (Imagem 3), o proposto pelo curso de Letras Espanhol da UNIMONTES parece basear-se no Parecer CNE/CP 02/2015, embora no PPC esse documento não seja citado ou figure entre as bases legais. Como o curso da referida instituição foi reformulado em 2016, considero que seja possível afirmar que a carga horária já reflete as discussões levantadas pela publicação das DCNs em 2015.

3.1.3 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A cidade de Juiz de Fora, situada na Zona da Mata mineira, se destacava no final do século XIX por deter a maior renda municipal do estado (ABREU, 2006, p.161), perdendo a posição após a criação da nova capital, Belo Horizonte, em 1910. Além de seu protagonismo na economia, também tinha papel importante como centro educacional, marcada pelo desenvolvimento do ensino superior “no rastro da modernização econômica iniciada no final do século XIX. Os primeiros cursos foram inaugurados no âmbito das instituições religiosas, com a Escola Metodista Granbery” (ABREU, 2006, p.162).

No ano de 1904, o Granbery deu início às atividades dos cursos de Odontologia e Farmácia, fortalecendo ainda mais a ideia da criação de uma universidade em Juiz de Fora. No entanto, segundo Abreu (2006, p.163-164) afirma, devido a problemas de política governamental, pressão da Igreja Católica e falta de recursos financeiros, a Escola foi fechada em 1921 e outras instituições de ensino superior foram criadas, deixando-se de lado o projeto da universidade.

Com a eleição de Juscelino Kubistchek ao governo do estado, em 1953 o projeto de criação de uma universidade estadual no município começou a ser discutido. Conforme relata Abreu (2006) em sua pesquisa, a Faculdade de Filosofia e de Letras – FAFILE –, uma instituição católica fundada em 1951 (UFJF, 2014, p.5), seria o embrião para o início do projeto. Contudo, em 1955 Kubistchek foi eleito Presidente da República, o que se acredita ter contribuído para que a ideia da criação de uma universidade em Juiz de Fora tenha encaminhado na direção da federalização.

Ainda segundo Abreu (2006, p.165), “o processo para a criação da UFJF começou no dia 13 de maio de 1960, quando o Presidente Juscelino Kubitschek enviou ao Congresso Nacional a mensagem de Projeto de Lei nº 1877/60”. Acompanhava o envio do Projeto de Lei uma defesa do Ministro da Educação e Cultura da época, Clóvis Salgado, justificando que a criação de uma universidade no município “teria por finalidade coordenar e estimular as atividades dos estabelecimentos de ensino superior que já funcionavam naquela cidade”.

Conforme consta no site oficial da instituição,

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 23 de dezembro de 1960, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek. A Cidade Universitária foi construída no ano de 1969, local onde permanece até os dias atuais. Segunda universidade federal do interior do país a ser criada – atrás apenas da de Santa Maria (RS) – a instituição

se formou a partir da agregação de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados.²⁷

Atualmente, a UFJF conta com o *campus* sede (Juiz de Fora) e com um *campus* na cidade de Governador Valadares, atuando em uma região de mais de três milhões de habitantes²⁸. Segundo dados oficiais, a universidade oferece 93 opções de cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, além de uma Unidade Acadêmica, o Colégio de Aplicação João XXIII que atende estudantes dos ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Anualmente são oferecidas em torno de 4600 vagas, distribuídas entre os dois *campi* em cursos presenciais e a distância. Dados do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF mostram que em 2015 o número de alunos matriculados em cursos de graduação era de 17.708 e o de docentes era de 1430²⁹, dentre os quais, quatro ministram disciplinas específicas de língua e literatura hispânicas (UFJF, 2014, p.227-229).

A graduação em Letras teve origem na FAFILE em 1951, sendo incorporada à UFJF em 1968, integrando o recém-criado Instituto de Ciências Humanas e de Letras (ICHL) que também oferecia os cursos de Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciência da Religião e Psicologia. No ano de 2006, após aprovação da Congregação do antigo ICHL, a Faculdade de Letras foi criada, desvinculando-se do Instituto, que passou a ser ICH, e mantendo sua constituição em dois departamentos: o Departamento de Letras (DLET) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM).

São oferecidas, no âmbito da Faculdade de Letras da UFJF, as modalidades de bacharelado em Letras-Tradução, Licenciatura em Português, Licenciatura em Espanhol, Licenciatura em Francês, Licenciatura em Inglês, Licenciatura em Italiano e Licenciatura em Latim. A Faculdade também oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização em Ensino da Língua Portuguesa e em Estudos Literários) e pós-graduação *stricto sensu* (Programas de Mestrado e Doutorado em Linguística e em Estudos Literários, e um Programa de Mestrado Profissional em Letras) (UFJF, 2014, p.5-6).

Observa-se que todas as licenciaturas em Letras da UFJF são de modalidade única e, a esse respeito no PPC se afirma que, devido ao caráter flexível das matrizes curriculares, os discentes têm a possibilidade de cursar “disciplinas de duas habilitações simultaneamente,

²⁷ Fonte: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>>. Acesso em: 20 out.2020.

²⁸ Fonte: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

²⁹ Fonte: <https://www2.ufjf.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/91/2018/01/pdi_corrigido.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

podendo, ao final da primeira habilitação, solicitar reingresso para a integralização da segunda habilitação pretendida” (UFJF, 2014, p. 13-14).

O Curso de Letras oferece seis opções de licenciatura e uma de bacharelado, todas em turno integral; apenas no caso do Português também é possível escolher o período noturno. Anualmente, 90 novas vagas são abertas, sendo 45 para cada turno (integral/noturno) e não há informações sobre o número de estudantes que optam por cursar Espanhol ou se há alguma divisão pré-definida de quantas vagas são direcionadas para cada modalidade. A respeito do percurso dos estudantes, após o ingresso, afirma-se que

Os alunos ingressos no turno integral cursam dois semestres na Área Básica de Ingresso (ABI), que corresponde ao ciclo básico do curso, que contém disciplinas básicas para o Bacharelado e para a Licenciatura, após os quais são orientados pela Coordenação e pelo NDE a se decidir entre cursar a Licenciatura ou o Bacharelado. (UFJF, 2014, p.12)

Os dados gerais da Licenciatura em Letras³⁰ da UFJF são apresentados a seguir:

Imagem 6 - Dados da Licenciatura em Letras da UFJF

Nome do curso	Letras – Licenciatura
Habilitações e turnos em que são oferecidas atualmente	1. Português e respectivas literaturas (turno integral e noturno) 2. Espanhol e respectivas literaturas (turno integral) 3. Francês e respectivas literaturas (turno integral) 4. Inglês e respectivas literaturas (turno integral) ¹ 5. Italiano e respectivas literaturas (turno integral) 6. Latim e respectivas literaturas (turno integral)
Vagas oferecidas	Turno integral: 45 vagas Turno noturno: 45 vagas
Formas de ingresso²	1) SiSu – Exame Nacional do Ensino Médio – equivalente a 70% do total de vagas oferecidas; 2) PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto – exame seriado, corresponde a 30% do total de vagas oferecidas. (Percentual de vagas para cada processo fixado por edital, bem como sistema de cotas, nos termos da lei).
Regime	Semestral
Tempo de integralização para cada habilitação	1. Português e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 2. Português e respectivas literaturas – Noturno: 10 semestres 3. Espanhol e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 4. Francês e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 5. Inglês e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 6. Italiano e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres 7. Latim e respectivas literaturas – Integral: 8 semestres
Cargas-horárias e componentes curriculares	Informações detalhadas nos itens 6.2 a 6.4

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Letras - Licenciatura. (UFJF, 2014, p.11-12)

³⁰ O PPC do curso de licenciatura em Letras da UFJF (versão de 2014) é um documento único, abrangendo todas as possibilidades oferecidas aos estudantes. Na seção 3.2, mais detalhes serão apresentados.

Estando a Faculdade de Letras formada por dois departamentos, o DLET e o DLEM, as disciplinas que compõem a matriz curricular das licenciaturas estão distribuídas entre eles e, também, entre o Departamento de Educação. Ao primeiro competem as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística, Línguas Clássicas, Teoria da Literatura, Literaturas de Língua Portuguesa e Literaturas Clássicas. Já ao segundo, competem as disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas, suas literaturas e as de Linguística Aplicada. No Departamento de Educação os estudantes cursam disciplinas de formação pedagógica (UFJF, 2014, p.14).

O curso está estruturado em dois ciclos: o básico, definido como de conteúdos comuns aos graduandos de letras independente da habilitação escolhida, e o profissional, definido como de conteúdos específicos da habilitação escolhida (UFJF, 2014, p.37). O ciclo básico também é definido como uma “formação generalista (...) que inclui a apropriação de objetos e técnicas oriundos dos eixos principais dos Estudos Linguísticos e Literários” (UFJF, 2014, p.23).

A distribuição da carga horária segue o disposto na Resolução CNE/CP 2/2002 (MEC/CNE, 2002b), entrelaçando os quatro componentes (prática como componente curricular, estágio curricular supervisionado, conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, atividades acadêmico-científico-culturais) a cinco eixos verticais, previstos no Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF (UFJF/2006)³¹: eixo de formação específica em Letras; de formação escolar do professor de língua e literatura (materna e/ou estrangeira); de formação humana e pedagógica; de prática docente; de sala de aula aberta (UFJF, 2014, p.38). Na imagem a seguir é possível visualizar melhor a estrutura curricular proposta.

³¹ O documento não está disponível no site da IES e não foi possível ter acesso por outros meios.

Imagem 7 - Estrutura curricular em ciclos e eixos - UFJF

CICLOS	DESCRIÇÃO	EIXOS
Básico Conjunto de disciplinas e atividades curriculares comuns a todas as habilitações que visam à formação básica nas áreas de Estudos Linguísticos e Literários.	a) Disciplinas contemplam conteúdos fundamentais das áreas de Linguística, Estudos Literários, Língua Estrangeira Moderna e Língua e Literatura Clássica.	Eixo de formação específica em Letras (Disciplinas específicas da formação geral do curso de Letras)
Profissional Conjunto de disciplinas e atividades curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências específicas de cada uma das habilitações do curso de Letras-Licenciatura, incluindo os conteúdos e atividades curriculares para a formação do professor.	b) Disciplinas específicas obrigatórias para cada habilitação, de conteúdos científicos-culturais;	Eixo de formação escolar do professor de língua e literatura (materna e/ou estrangeira) (Disciplinas e atividades curriculares que permitem o domínio dos conteúdos a serem aplicados na escola)
	c) Disciplinas Específicas eletivas;	
	d) Disciplinas voltadas para a formação pedagógica;	Eixo de formação humana e pedagógica (Disciplinas e atividades curriculares que propiciam o desenvolvimento das competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico e do papel social da escola)
	e) Práticas Curriculares	Eixo de prática docente (Atividades curriculares essencialmente práticas que permitem a reflexão sobre a vivência profissional do professor-em-formação e a articulação entre teoria e prática)
	f) Estágio Escolar Supervisionado	
g) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	Eixo sala de aula aberta (Disciplinas e atividades curriculares que propiciam o enriquecimento cultural e científico)	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Letras - Licenciatura. (UFJF, 2014, p.39)

Cada uma das opções de licenciatura dispõe de carga horária diferenciada para o desenvolvimento das disciplinas e atividades curriculares de cada ciclo. No caso da Licenciatura em Espanhol e respectivas literaturas, tem-se a seguinte organização:

Imagem 8 - Carga-horária por ciclo da Licenciatura em Espanhol – UFJF

b) Espanhol e respectivas literaturas		
Ciclo Básico		510 horas
Ciclo Profissional	Disciplinas obrigatórias específicas da Licenciatura em Língua Espanhola	720 horas
	Disciplinas teórico-pedagógicas	360 horas
	Estágio supervisionado em Língua Estrangeira	400 horas
	Práticas curriculares	405 horas
	Atividades acadêmico-científico-culturais	240 horas
	Disciplina eletiva não-específica*	120 horas
	Total	2835 horas

* Entendem-se como disciplinas eletivas não-específicas para a Licenciatura em Letras: Espanhol e respectivas literaturas as seguintes disciplinas da licenciatura em Português: Latim II, Pragmática, Semântica, Teoria da Literatura e Fonética e Fonologia; ou quaisquer outras 04 disciplinas de 04 créditos oferecidas por qualquer curso da UFJF.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Letras - Licenciatura. (UFJF, 2014, p.47)

Entre as cinco IES da pesquisa que oferecem a licenciatura única em Espanhol (Unimontes, UFU, UFJF e Unifal-MG), o curso da UFJF é o que tem menor número de horas para integralização, 2835 horas, conforme demonstrado na Imagem 7. Comparando o tempo de integralização das sete licenciaturas da instituição, apenas Português-Literatura se diferencia das demais, totalizando 3075 horas.

3.1.4 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

A atual Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), situada na cidade de Uberaba, teve origem em 1953 com a fundação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, a primeira do município. Considerada um polo de desenvolvimento agropecuário, a ideia da fundação de uma Faculdade de Medicina partiu de “famílias uberabenses, que investiram na formação de seus filhos em grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, possibilitando a formação de um quadro de profissionais de alto nível, nas diversas especialidades médicas” (UFTM, 2010, p.13).

Dessa forma, a FMTM foi fundada como sociedade civil privada, tendo sua primeira turma de formandos em 1960, mesmo ano em que seus fundadores passaram a considerar ser “indispensável o apoio e a participação do poder público federal” para garantir que a Faculdade pudesse “cumprir com mais eficiência e eficácia a missão educacional e a social” (UFTM, 2010, p.14). Contando com apoio de lideranças políticas de Uberaba, a federalização foi concretizada em 18 de dezembro de 1960 pela Lei nº 3.856 e em 1972, por meio do Decreto nº 70.686, a Faculdade de Medicina foi transformada em Autarquia Federal. Nos anos seguintes, foram criados outros cursos na área da saúde: Enfermagem, Técnico em Nutrição, Técnico em Radiologia, Técnico em Patologia Clínica, Técnico em Farmácia e Biomedicina³².

Após a federalização, foi inaugurada a sede do Hospital Escola (1982), fazendo com que a FMTM se destacasse na assistência à saúde em Uberaba e na região. Atualmente, a UFTM “mantém um complexo hospitalar credenciado pelo SUS, constituído de 280 leitos conveniados, Prontos-Socorros Adulto e Pediátrico, três Ambulatórios e um Centro de Reabilitação” (UFTM, 2010, p.11), atendendo em média 30 mil pacientes por mês.

A transformação em Universidade Federal do Triângulo Mineiro aconteceu em 2005. Aos já existentes cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Biomedicina, se somaram no ano de 2006 as graduações em Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e os primeiros cursos na área de humanas, as Licenciaturas em Português-Inglês e em Português-Espanhol. Hoje, a UFTM conta com dois *campi*, um em Uberaba e outro em Iturama, totalizando aproximadamente sete mil estudantes, entre cursos de graduação, pós-graduação e educação profissionalizante. O corpo docente está composto de 653 professores e no processo seletivo de 2019, foram oferecidas 1549 novas vagas para os cursos de graduação³³.

O curso de Letras teve início em 2006, como uma resposta às demandas da sociedade de Uberaba sobre a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica. No ano de 2005 foi criada uma comissão da qual participaram representantes das diversas instituições de Ensino Superior do município e da Prefeitura Municipal de Uberaba, para a criação do documento “Contribuição para a Criação de uma Instância Acadêmica Responsável pela Formação Superior de Educadores na UFTM” que foi entregue à Reitoria da Universidade.

Entre os itens do documento, no PPC se destacam as solicitações feitas na seção “Sugestões de Prioridades para Implementação da Instância Acadêmica Responsável pela Formação de Educadores na UFTM”, que reproduzimos parcialmente a seguir:

³² Fonte: <<http://www.uftm.edu.br/institucional/conheca-a-uftm>>. Acesso em: 20 out. 2020.

³³ Fonte: <<http://www.uftm.edu.br/proplan/informacoes-institucionais/anuarios>>. Acesso em: 20 out. 2020.

2. Implantação imediata das Licenciaturas que completam os componentes curriculares do Núcleo Comum da Educação Básica (Art.96) a fim de assegurar a este nível de ensino a sua efetiva qualidade. A implantação concomitante de tais licenciaturas permitirá uma organização curricular que conte com um núcleo de integração especificamente voltado para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (exigência da contemporaneidade) e para a ampliação cultural do professor. As licenciaturas aqui previstas são: Pedagogia; Letras – Habilitação Português/Inglês e suas literaturas; Letras – Habilitação Português-Espanhol e suas literaturas; Matemática; Física; História; Geografia; Ciências Biológicas; Educação Física e Educação Artística. (UFTM, 2010, p.22)

O curso de Letras Português-Espanhol estava configurado inicialmente para ter uma duração de seis semestres, estrutura que foi modificada após a chegada dos primeiros docentes e com a alteração do projeto pedagógico. Dessa forma, desde fevereiro de 2007 a duração do curso é de oito semestres.

Como parte da reestruturação da organização acadêmica da UFTM, em 2010 fundou-se o Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS, composto pelos cursos de Letras, História, Geografia, Serviço Social e Psicologia. Internamente, o Instituto se organiza em nove departamentos: Educação, Estudos Literários, Filosofia e Ciências Sociais, Geografia, História, Línguas Estrangeiras, Linguística e Língua Portuguesa, Psicologia e Serviço Social³⁴. O Departamento de Línguas Estrangeiras está composto por sete docentes, embora não se indique quantos deles ministram disciplinas de língua e literatura hispânicas.

Anualmente são oferecidas 30 vagas pelo sistema do SISU³⁵ para o curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, sendo o regime de seleção e matrícula dividido em duas entradas de quinze alunos para o curso, apenas no turno noturno. Apresentamos, na imagem a seguir, a estrutura curricular vigente na versão de 2010 do PPC:

³⁴ Fonte: <<http://www.uftm.edu.br/ielachs>>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁵ Fonte: <<http://uftm.edu.br/graduacao/uberaba>>. Acesso em: 20 out. 2020.

Imagem 9 - Matriz curricular do curso de Letras Português-Espanhol – UFTM

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR		
COMPONENTES CURRICULARES	HORAS-AULA	CRÉDITOS
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.100	140
Componentes Curriculares Eletivos	60	4
Componentes Curriculares Optativos	-	-
Estágios	480	32
Práticas como Componentes Curriculares	315	21
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	240	16
Estudos Orientados	180	12
Trabalho de Conclusão de Curso	60	4
TOTAL DO CURSO	3.435 h/a	229
Carga Horária Total do Curso em horas = 2.862h e 30min		
Tempo de integralização curricular (semestres/anos)	Mínimo	Máximo
	8 semestres/4 anos	12 semestres/6 anos
ATO DE CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO/RECONHECIMENTO DO CURSO		
Resolução nº 005 da Congregação da UFTM de 21 de novembro de 2005.		

Fonte: Projeto Pedagógico - Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português-Espanhol e suas literaturas. (UFTM, 2010, p.127)

Chama a atenção, por não ocorrer em todos os PPCs, o detalhamento dentro da síntese da matriz curricular das horas-aula destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além da UFTM, apenas o PPC da UFV faz o mesmo em seu documento, como será visto em 3.1.7, embora isso não signifique dizer que nos demais projetos das IES aqui citadas o TCC não esteja incluído como parte da formação dos licenciandos.

3.1.5 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A história da Universidade Federal de Uberlândia teve início em 1957, com a criação do Conservatório Musical Municipal, reconhecido como instituição de ensino superior, a primeira da cidade, apenas em 1975³⁶. Entre os anos de 1960 e 1969, foram fundadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Direito, a Faculdade Federal de Engenharia – primeira IES pública de Uberlândia, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia³⁷. Logo em seguida, ainda em 1969,

³⁶ Fonte: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/05/ufu-40-anos-de-federalizacao-e-mais-de-60-anos-de-historia>>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁷ Fonte: <<http://www.ufu.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 20 out. 2020.

criou-se a Universidade de Uberlândia (UnU), integrando as seis instituições de ensino superior que já existiam na cidade.

Outras três faculdades foram criadas no âmbito da UnU: Faculdade de Odontologia e Faculdade de Medicina Veterinária em 1970 – mesmo ano de fundação do Hospital das Clínicas – e Faculdade de Educação Física em 1971. Em maio de 1978, durante o governo ditatorial militar exercido por Ernesto Geisel³⁸, a UnU foi federalizada e passou a se chamar Universidade Federal de Uberlândia.

Hoje a UFU oferece 97 cursos de graduação, tendo em seu corpo docente 2083 professores e no corpo discente 24.201 alunos matriculados (dados de 2019). Para a ocupação das 4898 novas vagas anuais ocorrem dois processos seletivos: o SISU e o vestibular³⁹.

O curso de Letras foi criado em 1960, como parte da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Em 1999, com a criação do Instituto de Letras e Linguística (Resolução nº 05/99 do Conselho Universitário da UFU), o curso estava configurado como um curso único de graduação em Letras com habilitações em Português, Inglês e Francês. Após aderir ao REUNI, o ILEEL passou por uma expansão de seus cursos, dando início em 2009 às Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol, em Língua Portuguesa com domínio de Libras e ao Bacharelado em Tradução (UFU, 2017, p.5). Como resultado de um longo processo de propostas de alterações e revisões do PPC vigente à época, em fevereiro de 2015 “foi aprovado por unanimidade, em reunião do CONSILEEL [Conselho do ILEEL], o encaminhamento feito pelo Colegiado do Curso de Letras, em favor do desmembramento do Curso de Graduação em Letras” (UFU, 2017, p.7).

A proposta consistia em transformar cada uma das habilitações vigentes em cursos separados, processo que foi concluído em 2017, dando origem ao curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. O curso, composto por oito docentes⁴⁰, oferece vinte vagas anuais no período matutino. O tempo mínimo de integralização é de quatro anos e o máximo de seis.

Seguindo o que é definido pela Resolução CNE/CP 02/2015 (MEC/CNE, 2015), a carga horária do curso se divide em três núcleos estruturantes: o de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional; o de aprofundamento e diversificação

³⁸ Lei 6.532 de 24 de maio de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6532.htm>. Acesso em: 01 nov. 2020.

³⁹ Disponível em: <<http://www.proplad.ufu.br/acontece/2020/09/anuario-2019-esta-disponivel-para-consulta>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

⁴⁰ Fonte: <<http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/espanhol-e-literaturas-de-lingua-espanhola/corpo-docente-0>>. Acesso em: 20 out.2020.

de estudos das áreas de atuação profissional; o de estudos integradores para enriquecimento curricular. Cada um dos núcleos é definido no PPC conforme o que se afirma no trecho selecionado a seguir:

Inserem-se no primeiro núcleo os componentes curriculares mais genéricos que compõem a formação comum do estudante de licenciatura em Letras. Por sua vez, ao segundo núcleo estruturante, somam-se os componentes teóricos e práticos mais específicos da formação do futuro professor de espanhol e suas literaturas. Finalmente, no terceiro núcleo, concentram-se as atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, isto é, as atividades acadêmico-científico-culturais (ACC). (UFU, 2017, p.29)

A carga horária de 3335 horas está dividida entre os núcleos estruturantes segundo o que se apresenta na seguinte imagem:

Imagem 10 - Carga horária por núcleo estruturante - Letras-Espanhol – UFU

Quadro 1. Apresentação da estrutura curricular por núcleo estruturante		
Licenciatura em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	CH Total	Percentual
Núcleo I - Formação geral	780	23%
Núcleo II - Aprofundamento e diversificação	2355	71%
Núcleo III - Estudos integradores	200	6%
Total	3335	100%

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (Licenciatura). (UFU, 2017, p.29)

No momento da reestruturação do Curso de Letras, além da criação de cursos separados, desmembrando-se as antigas habilitações, houve também uma remodelação na proposta pedagógica e curricular, impulsionada pela homologação da Resolução CNE/CP 02/2015 (MEC/CNE, 2015), que previa a alteração dos cursos de licenciatura. Em 2017 foi criada uma comissão para discutir e propor um novo projeto pedagógico, a “Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola”, nomeada pela portaria ILEEL/UFU/Nº 12/2017 e composta por três professores do curso. Essa comissão ficou responsável por

coordenar os trabalhos de revisão de projeto pedagógico até então em vigor [...]. Nesse processo, destaca-se a participação ativa de todos os membros do Núcleo de Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (NUCLES) e o diálogo com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) – que avaliou e referendou as sugestões apresentadas pela comissão. (UFU, 2017, p.7)

Um dos aspectos destacados pela comissão foi “uma forte base da Linguística Aplicada (LA) sobre a composição curricular”, o que, segundo se afirma no documento, acarretava uma “distribuição desigual das disciplinas de cada área de conhecimento” (UFU, 2017, p.13-14) na formação do licenciado em Letras na UFU. Dessa forma, atendendo às avaliações dos professores e também dos discentes do curso, o novo projeto pedagógico se baseia em uma concepção que “retoma a importância da tradição na formação do aluno, aliada às novas demandas tais como as novas tecnologias e os temas da diversidade e das alteridades” (UFU, 2017, p.14), pois

Havia uma crítica comum e recorrente dos discentes a uma estrutura que prestigiava sobremaneira o ensino de línguas estrangeiras em detrimento de componentes curriculares de áreas mais associadas às humanidades como a Teoria da Linguagem, a Teoria da literatura, a Análise do Discurso, os Estudos Clássicos, a Literatura Hispânica e até mesmo a Filosofia e a História da Arte. Em outras palavras, com razão, os discentes reivindicavam um curso que pudesse proporcionar um elemento essencial para o profissional de Letras: repertório filosófico e cultural.

Assim, deixam de ser ofertados ou tornam-se optativos componentes curriculares como: Aprendizagem crítico-reflexiva, Habilidades integradas com suas diferentes ênfases, Práticas discursivas do cotidiano, Práticas discursivas da academia, Linguística Aplicada, Metodologia de ensino de Português como Língua Estrangeira, Projetos integrados de práticas educativas, Avaliação da aprendizagem, Introdução aos estudos sobre identidade, Tradução de artigos acadêmicos e Tradução de Quadrinhos: Espanhol/Português. (UFU, 2017, p.14)

Justifica-se a decisão de uma “retomada da tradição” na formação dos alunos pela necessidade de oferecer aos discentes maior repertório cultural, operacionalizado na nova estrutura curricular pelo aumento do número de componentes curriculares relacionados aos estudos literários e clássicos e pela “decisão de se ensinar a literatura hispânica com a metodologia do periodismo” (UFU, 2017, p.14). Além disso, se propõem reflexões formais sobre aspectos da língua espanhola, uma vez que se observa nos ingressantes ao curso “um profundo desconhecimento da norma culta da Língua Portuguesa que interfere constantemente na aprendizagem da Língua Espanhola” (UFU, 2017, p.15).

Contudo, no documento também se explicita que a reflexão mais formal proposta no novo projeto pedagógico não está separada da “necessidade de fomentar um pensamento crítico que relacione as demandas sociais da atualidade ao ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE)” (UFU, 2017, p.15). Dessa forma

alguns componentes curriculares metodológicos foram mantidos com uma revisão do seu referencial teórico e objetivos fundamentais, assim, manteve-se as metodologias

voltadas à formação do professor de língua espanhola, ao ensino de espanhol para fins específicos e à elaboração de material didático. (UFU, 2017, p.15)

Considerando os trechos apresentados até aqui das justificativas dadas no PPC da UFU para as alterações realizadas, como aumento de carga horária para componentes da chamada “tradição” e a diminuição de componentes da chamada “base da Linguística Aplicada”, o último trecho citado pode induzir a pensar que apenas “**alguns** componentes curriculares metodológicos foram mantidos”, como os que estão destacados. No entanto, é possível verificar, consultando o documento na íntegra, que se explicitam a inclusão de outros componentes, como o estudo das novas tecnologias voltadas ao ensino ou sobre diversidade linguística, entre outros.

3.1.6 Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Localizada no sul de Minas Gerais, Alfenas é hoje uma cidade de cerca de 80 mil habitantes considerada de grande importância na região, com uma economia tradicionalmente voltada para a pecuária, a produção de café e a indústria de gêneros alimentícios. Relacionado ao sistema educacional da cidade, dados de 2015 apontam que há 9.784 matrículas no Ensino Fundamental e 2.771 no Ensino Médio⁴¹, além da presença de duas importantes IES, a UNIFAL-MG e a Unifenas (instituição privada fundada em 1972 com concentração de cursos da área da saúde).

A história da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) teve início em abril de 1914, com a fundação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA). Já no ano de 1960, a Escola foi federalizada, o que permitiu a criação do curso de Enfermagem e Obstetrícia no mesmo ano e dos cursos de Nutrição e Ciências Biológicas em 1999 (UNIFAL-MG, 2011, p.6). Dois anos mais tarde, a EFOA passou a ser o Centro Universitário Federal (EFOA/CEUFE), “oferecendo novos cursos para a sociedade, suprimindo as necessidades de trabalho especializado na área de saúde”⁴², e para além da expansão dos cursos presenciais, novos cursos na modalidade a distância foram implementados.

Apenas em 2005 a instituição foi transformada em Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por meio da Lei Federal nº 11.154, de 29 de julho de 2005. Hoje a universidade

⁴¹ Fonte: <<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/a-camara/conheca-a-cidade>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

⁴² Fonte: <<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/a-unifal-mg/>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

oferece 34 cursos de graduação, distribuídos em quatro *campi*, dois em Alfenas, um *campus* em Poços de Caldas e um em Varginha. Segundo dados de 2016, a UNIFAL-MG tinha 6220 alunos matriculados em cursos de graduação, sendo 5781 no ensino presencial⁴³. O corpo docente está composto por 566 professores (dados de 2019⁴⁴) e, em 2020, foram oferecidas 1077 novas vagas através do SISU para ingresso na graduação.

O curso de Letras, aprovado para implantação no final de 2008, havia sido previsto com duas modalidades: bacharelado e licenciatura com graduação em Português-Espanhol. Quando se redigiram os PPCs, foram sugeridas “alterações substanciais na dinâmica da licenciatura” e no “perfil do bacharelado, encaminhando seu enfoque para uma formação em Estudos Literários, uma vez que a formação específica do corpo docente contratado até aquela época apontava nessa direção” (UNIFAL-MG, 2011, p.7). No entanto, conforme se afirma no PPC, antes mesmo da aprovação do MEC, foram recebidas diligências por parte do Ministério “orientando o arquivamento dos projetos cadastrados e o protocolo de projetos com habilitações Português e Espanhol independentes” (UNIFAL-MG, 2011, p.7).

Devido ao pequeno número de professores⁴⁵ e às restrições orçamentárias do Governo Federal, o corpo docente optou por manter apenas a oferta da Licenciatura, por ser a que

Oferece maior oferta quantitativa de trabalho aos egressos [...]. Trata-se, também, de uma escolha que se coaduna com a política federal levada atualmente a efeito de formação de docentes para a educação básica. [...] Além disso, o curso proposto apresentará a possibilidade de habilitação adicional. O aluno poderá perfazer o percurso acadêmico inicial com formação na habilitação em **Português** ou em **Espanhol**, o que poderá ser seguido, ou não, de habilitação adicional da outra área. (UNIFAL-MG, 2011, p.7-8. Destaques do original)

Dessa forma, em 2009 teve início o curso de Letras, na modalidade Licenciatura e com o oferecimento de duas graduações independentes, uma em Português e a outra em Espanhol. Na imagem a seguir são sintetizados os dados do curso:

⁴³ Fonte: <https://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2016/resolucao_25-%202016.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

⁴⁴ Fonte: <<https://www.unifal-mg.edu.br/progepe/node/473>>. Acesso em: 01 nov.2020.

⁴⁵ Em minhas buscas no site da UNIFAL-MG, pude identificar que o curso de Letras-Espanhol (oferta 2020) conta com cinco docentes efetivos ministrando disciplinas específicas de língua ou literatura hispânicas. Cabe destacar que não há dados sobre o corpo docente no PPC consultado em nossa pesquisa (versão 2011). Mais informações podem ser consultadas em <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/?sitecurso=15&cursoid=2277983>>. Acesso em: 01 nov.2020.

Imagem 11 - Dados do curso de Letras – UNIFAL-MG

Dados do curso

Nome: Curso de Letras – Licenciatura

Habilitações: Espanhol e Português

Nº de vagas: 40

Tempo de integralização: Para uma habilitação é de no mínimo de 9 semestres (4 anos e meio), e, no máximo de 14 semestres (7 anos). O tempo máximo de integralização com duas habilitações é de 16 semestres (8 anos).

Carga horária: para uma habilitação, 3375 horas e para duas habilitações, 5130 horas.

Período de oferta: noturno

Processo seletivo para ingresso: anual

Sistema de progressão curricular: crédito

Modalidade: presencial

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Licenciatura. Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. (UNIFAL-MG, 2011, p.8)

O número de vagas para ingresso anual no Curso de Letras era de 40 estudantes, não havendo uma divisão pré-definida das vagas para cada uma das opções. A esse respeito, no PPC se explica que

O aluno que ingresse nesse curso [Licenciatura em Letras] deverá optar, desde a matrícula, entre as disciplinas de uma ou outra habilitação [Língua Portuguesa e suas literaturas e Língua Espanhola e suas literaturas], observado o limite de vagas estabelecido pela instituição para o período. O discente poderá, ainda, conforme a disponibilidade, cursar disciplinas visando concluir as duas habilitações, por meio de apostilamento. (UNIFAL-MG, 2011, p.27)

Cada uma das opções, portanto, apresentava uma proposta de matriz curricular diferente. Segundo se afirma no PPC, “a matriz curricular ultrapassa os mínimos legais exigidos pela Resolução nº 02 CNE/CP de 19.02.02, sem, contudo, tornar excessivamente extenso. Trata-se de um curso suficiente e ‘enxuto’” (UNIFAL-MG, 2011, p.41). No caso da licenciatura em Espanhol, a distribuição das horas estava assim definida:

Imagem 12 - Matriz curricular da Licenciatura em Língua Espanhola– UNIFAL-MG

Totais	
Formação Comum	1.110h
Formação em LE	1.755h
Formação Complementar	300h
Atividades Formativas	210h
Total	3.375h

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Licenciatura. Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. (UNIFAL-MG, 2011, p.40)

Embora essa pesquisa focalize o PPC vigente em 2011, considero relevante mencionar que em 2019 houve uma grande reformulação, culminando na criação do curso de Letras - Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola (LELLE), modalidade Licenciatura. Dessa forma, o antigo curso de Letras que antes oferecia a possibilidade de graduar-se em Português e/ou Espanhol, passa a oferecer apenas a licenciatura em Português e um novo curso é criado, recebendo 15 vagas anuais para ingresso a partir de 2020 (UNIFAL-MG, 2019, p.10-14). No entanto, a nova estrutura não será objeto das análises nesta tese.

3.1.7 Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Uma das mais antigas instituições de ensino superior brasileiras, a atual Universidade Federal de Viçosa (UFV) teve sua origem na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), criada em 1922 por um decreto de Arthur da Silva Bernardes, político que ocupava o cargo de Presidente do Estado de Minas Gerais. Segundo afirma Abreu (2006, p.131-132), a influência política de Bernardes foi decisiva para que a ESAV se instalasse em Viçosa, sua cidade natal. A inauguração se deu quatro anos depois, em agosto de 1926, conduzida pelo próprio Arthur Bernardes quem, na época, era o Presidente da República⁴⁶.

Conforme Pinheiro (2016) discute em sua pesquisa, a concepção de uma escola de agricultura e veterinária no estado

serviria para definir e reafirmar uma “vocação agrária” de Minas Gerais na conjuntura nacional, com a tarefa de modernizar as práticas agrícolas a partir da produ o e difusão de tecnologias. Cabe ressaltar que se destinava aos filhos dos fazendeiros mineiros, conforme apontava o estatuto da institui o, aprovado em 1929. (PINHEIRO, 2016, p.121)

⁴⁶ Fonte: <<https://www.ufv.br/historia/>>. Acesso em: 03 nov.2020.

Desde seu projeto, a instituição estabeleceu laços com os Estados Unidos, tendo Arthur Bernardes solicitado à embaixada do Brasil em Washington que conseguisse do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos “a indicação de um especialista capaz de ‘fundar, organizar e dirigir uma Escola de Agricultura Moderna’” (ABREU, 2006, p.132). O nome indicado foi o do Dr. Peter Henry Rolfs, do *Florida Agricultural College*, primeiro Diretor da ESAV.

A influência estadunidense se concretizou em vários aspectos, começando pela inspiração no modelo seguido pelos *land-grand colleges*, uma proposta de se opor à formação tradicional dos bacharelados e oferecer uma união entre ciência e prática. Segundo Pinheiro (2016),

Os *land grand colleges* eram universidades norte-americanas criadas em regiões rurais daquele país, voltadas para o ensino científico e técnico, principalmente agrônômico. Buscavam criar soluções para os problemas dos *farmers* americanos, através de práticas agrícolas que racionalizassem a produção, transformando o saber rotineiro em científico. Sua diferença para as demais escolas do ramo, em geral urbanas, era produzir uma ciência na qual a aplicação prática fosse tão valorizada quanto a produção do conhecimento. Contrapunham-se ao ensino eminentemente livresco e sem aplicação prática imediata. Estes moldes - de “aprender fazendo” - serão repetidos pela UREMG [ESAV]. (PINHEIRO, 2016, p.122)

Em 1948, a ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), composta pelas Escolas Superiores de Agricultura, de Veterinária, de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (equivalente à Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão. A influência dos Estados Unidos continuou na instituição, principalmente por meio do Projeto PURDUE-UREMG que, conforme Abreu (2006, p.139) explica, foi um convênio firmado entre a universidade recém-criada e a de Purdue (Indiana, Estados Unidos) “com o objetivo de colaborar para desenvolver no Brasil um reconhecimento público do papel da agricultura, da Economia Doméstica e da Importância da Agricultura eficiente e da vida rural satisfatória na economia”.

Ainda segundo Abreu (2006), o projeto teve impactos na expansão da estrutura da UREMG, nas pesquisas desenvolvidas e divulgadas no Brasil e no exterior, na fundação da pós-graduação em Ciências Agrárias e no ingresso de mulheres na instituição, por meio da Escola Superior de Ciências Domésticas. Em 1969 a instituição foi federalizada, passando a denominar-se UFV. Hoje, além do *campus* na cidade de Viçosa, a Universidade está composta pelos *campi* Florestal e Rio Paranaíba, localizados nas cidades de mesmo nome.

Conforme dados oficiais de 2019⁴⁷, a UFV conta com 1287 docentes, 13.641 alunos matriculados em seus 49 cursos de graduação e, no último ano, foram abertas 3195 novas vagas por meio do SISU. A universidade oferece ainda os ensinos médio e técnico, além de programas de pós-graduação nos seus três *campi*, atendendo mais de 20 mil estudantes⁴⁸.

O curso de Letras foi criado em 1975, vinculado à Escola Superior de Economia Doméstica e, no ano seguinte, foi incorporado à estrutura da UFV como Departamento de Letras (DLA), desvinculado do Departamento de Economia Doméstica. Anos mais tarde, implantou-se a organização da Universidade em Centros de Ciências (1978) e o DLA passou a fazer parte do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Nesse mesmo ano, o curso de Letras teve início com as licenciaturas em Português-Francês e Português-Inglês, estrutura que foi mantida até 1990. No ano seguinte, o DLA passou a oferecer a licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, além dos bacharelados em Secretariado Executivo Português-Inglês e Português-Francês⁴⁹.

Atualmente, o DLA abriga os cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngue, sendo o departamento com maior número de docentes do CCH – 34 docentes efetivos, além de substitutos e visitantes. O primeiro curso oferece 60 vagas anuais em quatro Licenciaturas em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Português-Inglês, Português-Espanhol e Português-Francês), ficando a cargo do aluno optar, a partir do segundo período, por uma delas. O ingresso se dá, atualmente, por meio do SISU.

A licenciatura em Português-Espanhol foi criada em 2007, a partir do REUNI. No entanto, as atividades só tiveram início no primeiro semestre de 2010 (UFV, 2013, p.11) com a chegada dos primeiros professores efetivos de Língua e Literaturas Hispânicas. O corpo docente da área de espanhol foi ampliado em 2013 por meio de concurso, estando composto hoje por quatro professores, todos em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva.

⁴⁷ Fonte: <http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2020/10/UFV-EM-NÚMEROS-2020-CURVAS_CORRIGIDO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

⁴⁸ Fonte: <<https://www.ufv.br/apresentacao/>>. Acesso em: 02 nov.2020.

⁴⁹ Fonte: <http://www.dla.ufv.br/?page_id=23>. Acesso em: 02 nov.2020.

Imagem 13 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFV

Curso: Graduação em Letras Português-Espanhol
Modalidade oferecida: Licenciatura
Título acadêmico conferido: Licenciado em Letras Português-Espanhol
Modalidade de Ensino: Presencial
Regime de Matrícula: Semestral
Tempo de duração: quatro anos e meio (nove semestres) prazo padrão
Carga horária total: 3.615
Número de vagas oferecidas: Sessenta ¹
Turno de funcionamento: noturno
Forma de ingresso: Definida conforme Regime Didático da UFV
Local de funcionamento: <i>Campus Viçosa</i>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Espanhol. (UFV, 2013, p.4)

A duração e carga horária da licenciatura em Português-Espanhol seguem o previsto pela Resolução CNE/CP 02/2002 (MEC/CNE, 2002b), estando distribuídos da seguinte forma:

Imagem 14 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFV

Disciplinas Obrigatórias:.....	3.375 horas
Estágio Curricular Supervisionado:	480 horas
Atividades Complementares:	210 horas
Trabalho de Conclusão de Curso:	240 horas
Disciplinas Optativas:.....	240 horas
Total	3.615 horas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Espanhol. (UFV, 2013, p.19)

A estrutura curricular se orienta por “núcleos de conteúdos ligados às áreas de Estudos Linguísticos e Literários que contemplam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos licenciandos” (UFV, 2013, p.12). Os núcleos em questão são os de Conteúdos Básicos (NCB), de Conteúdos de Formação Profissional (NCFP) e de Conteúdos de Educação Básica (NCEB). Além dos três núcleos, figuram como componentes da estrutura curricular o

Estágio Supervisionado, as Atividades Complementares, o Trabalho de Conclusão de curso e a Prática como Componente Curricular.

3.1.8 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Assim como ocorreu com outras das Universidades Federais de Minas Gerais, a origem da instituição sediada na cidade de Diamantina foi marcada pela influência de algum político ligado à região. Durante o mandato como governador, Juscelino Kubistchek, diamantinense, criou em 1953 a Faculdade de Odontologia de Diamantina. Embora o intuito inicial de JK tivesse sido o de criar um curso de Mineralogia, devido às características da região, Abreu (2006, p.154-155) relata que em 1952, por interferência de Kubistchek, Pedro Paulo Penido foi nomeado Reitor da UMG, sendo o primeiro dentista a assumir o cargo máximo de uma universidade brasileira, posto historicamente delegado a médicos e bacharéis em Direito.

No ano seguinte à sua nomeação, o Reitor da UMG recorreu ao Governador do estado para solicitar ajuda, pois alguns professores argentinos do curso de odontologia estavam exilados no Brasil, devido a política de repressão do governo de Perón (ABREU, 2006, p.155). Assim, motivado pela existência de professores capacitados e pelo interesse de desenvolver sua terra natal, a primeira instituição de ensino superior de Diamantina viria a ser a Faculdade de Odontologia, atendendo também

a de um dos objetivos da época: a interiorização do Ensino Superior. Naquela ocasião, havia em Minas Gerais faculdades de Odontologia apenas em Belo Horizonte, Juiz de Fora, Alfenas e Uberaba. A faculdade em Diamantina veio para atender às necessidades de uma grande área, constituída principalmente pelo norte e nordeste do estado.⁵⁰

As atividades tiveram início em maio de 1954 em um prédio de grupo escolar. O prédio próprio, projeto de Oscar Niemeyer, foi inaugurado em 1955. Alguns anos mais tarde, em 1960, a faculdade foi federalizada, passando a se chamar Faculdade Federal de Odontologia (FAFEOD). Com a ampliação da oferta de cursos (Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia), em 2002 foi renomeada como Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID). Durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em setembro de 2005, publicou-se a Lei 11.173 que sancionava a

⁵⁰ Fonte: <<http://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade>>. Acesso em: 29 out. 2020.

projeto de transformação da FAFEID em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Atualmente, a instituição oferece 50 cursos em seus cinco *campi*, dois em Diamantina, um em Teófilo Otoni, um em Janaúba e um em Unaí, atendendo mais de 8 mil estudantes em cursos de graduação presenciais e contando com 795 docentes⁵¹. Em 2019 foram abertas 2620 novas vagas para ingresso via SISU. A UFVJM também oferece cursos de graduação a distância e pós-graduação.

O curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFVJM começou suas atividades em 2012, sendo um dos últimos criados no estado. Diferentemente das demais Licenciaturas em Letras abordadas nessa pesquisa, o ingresso se dá após a “conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades, não havendo, na atual conjuntura, formas de ingresso direto, isto é, sem que o candidato tenha cursado o bacharelado interdisciplinar” (UFVJM, 2011, p.6).

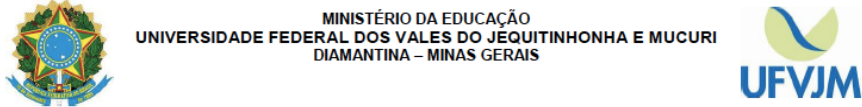
Dessa forma, o estudante que opta pela Licenciatura em Letras deve ter cursado previamente os seis semestres mínimos do BHU, dos quais os últimos dois estão compostos por disciplinas específicas da área escolhida. Após a conclusão do bacharelado, o discente pode escolher entre as licenciaturas em Geografia, História, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês e Pedagogia para complementar sua formação. Para licenciar-se em Letras, o estudante deve cursar mais cinco períodos.

O modelo adotado de Bacharelado em Humanidades decorre dos “compromissos bilaterais assumidos por esta IES e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)” (UFVJM, 2011, p.6) de promover a articulação entre o bacharelado interdisciplinar e a licenciatura na área específica de conhecimento. Durante o BHU se oferece “uma formação geral humanística, científica e artístico-cultural, voltada para um perfil de profissional com conhecimentos interdisciplinares nesses campos do saber e com várias habilidades” (UFVJM, 2011, p.18).

Outro aspecto destacado para a adoção de um modelo interdisciplinar na formação é o de evitar que os discentes “sejam submetidos a uma profissionalização precoce e a uma formação excessivamente disciplinar e compartimentada” (UFVJM, 2011, p.7). O curso, na versão do PPC de 2012, se organiza conforme pode ser visto na imagem a seguir:

⁵¹ Dados de 2019. Fonte: <<http://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade/ufvjm-em-numeros>>. Acesso em: 29 out. 2020.

Imagem 15 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – UFVJM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
DIAMANTINA – MINAS GERAIS

UFVJM

1- CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

- a) Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol
- b) Área de conhecimento: Linguística-Letras
- c) Modalidade: Licenciatura
- d) Habilitações: Português/Espanhol
- e) Regime: Presencial
- f) Regime de matrícula: Semestral
- g) Formas de ingresso: Obtenção de novo título
- h) Número de vagas oferecidas: 40
- i) Turno de oferta: Noturno
- j) Carga horária total: 3.850 horas (BHU: 1.125h / Letras: 2.965h)
- k) Tempo de integralização: mínimo - 5 anos e meio
máximo - 8 anos
- l) Local da oferta: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Campus Diamantina – MG.
- m) Ano de início do Curso: 2012

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (Português/Espanhol). (UFVJM, 2011, p.5)

A organização curricular da licenciatura em Letras da UFVJM deve ser considerada, conforme se afirma no PPC, a partir do último ano de formação no BHU, uma vez que nesse momento o estudante já escolhe sua área de concentração, ou seja, o primeiro ano de formação como licenciado (UFVJM, 2011, p.19). Os dois primeiros anos do BHU estão compostos pelas disciplinas de formação geral, obrigatórias para todos os ingressantes, vinculadas aos eixos:

1. Eixo de Formação de Base e Complementar;
2. Eixo Interdisciplinar;
3. Eixo das Áreas de Concentração. (UFVJM, 2011, p.19)

A carga horária total do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol é de 3.850 horas, das quais 1.125 são aproveitadas do que foi cursado no bacharelado. Reproduzo a seguir, de forma integral, o trecho do PPC que trata sobre a estrutura curricular, além do quadro apresentado com a síntese dos eixos de formação:

Esse quadro representa a carga horária total de conhecimentos da área de Letras oferecida aos alunos, desde a formação no Bacharelado em Humanidades até a Licenciatura em Letras (Português / Espanhol). Dentre o total de 2.850 horas possivelmente cursadas no BHu, a Licenciatura aproveitará o total de 1.125 horas das disciplinas. O aluno deverá cursar, no Bacharelado, 225 horas em cada um dos eixos de Conhecimentos: Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Interdisciplinares e Básicos em Educação e em Pesquisa Científica.

A carga horária indicada para cada eixo de conhecimento oferecida na Licenciatura em Letras (Português / Espanhol) compreende tanto a carga horária de disciplinas obrigatórias quanto a de disciplinas eletivas. (UFVJM, 2011, p.23)

Imagem 16 - Estrutura de somatória dos eixos de conhecimentos do Bacharelado em Humanidades com os da Licenciatura em Letras Português/Espanhol – UFMG

Eixos de Formação Oferecidos no Bacharelado em Humanidades:	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Conhecimentos em Estudos Linguísticos	1050H	70
Conhecimentos em Estudos Literários	750H	50
Conhecimentos Interdisciplinares	600H	40
Conhecimentos Básicos em Educação	225H	15
Conhecimentos em Pesquisa Científica	225H	15
Eixos de Formação Específicos Oferecidos na Licenciatura em Letras (Português/Espanhol):		
Conhecimentos em Estudos Linguísticos	855	57
Conhecimentos em Estudos Literários	870	58
Conhecimentos Interdisciplinares	180	12
Conhecimentos Básicos em Educação	1290	86
Conhecimentos em Pesquisa Científica	360	24
Carga horária total oferecida ao licenciado em Letras Português/Espanhol	6405	427

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (Português/Espanhol). (UFVJM, 2011, p.23)

Os dados apresentados até aqui correspondem ao PPC vigente entre 2012 e 2018 (UFVJM, 2018, p.12). Embora não faça parte do escopo da pesquisa, cabe mencionar que em março de 2018 o curso de Letras da UFMG foi reformulado. Entre as modificações ocorridas estão a unificação entre as duas licenciaturas oferecidas – no lugar de dois cursos separados, o curso de Letras passa a ser um único curso com duas licenciaturas duplas, uma em Português-Espanhol e outra em Português-Inglês – e o sistema de entrada direto via SISU, ou seja, o percurso formativo não ocorre mais como continuidade do bacharelado.

3.1.9 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei (IF Sudeste MG)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF-Sudeste MG) foi criado em 2008, por meio da Lei nº 11.892 que instituía os Institutos Federais.

Três outras instituições foram integradas ao IF-Sudeste MG: a antiga Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, o Colégio Técnico Universitário – antes parte da UFJF – e o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP), transformando-se nos *campi* Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba. Junto aos *campi* de Muriaé, Santos Dumont, São João del-Rei, Bom Sucesso, Manhuaçu, Cataguases e Ubá, as dez unidades formam a estrutura do IF-Sudeste MG⁵².

O IF-Sudeste MG, a semelhança de outros IFs espalhados pelo Brasil, oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. A instituição oferece 31 cursos de graduação distribuídos nos *campi* Barbacena, Muriaé, Santos Dumont, Juiz de Fora, Rio Pomba e São João del-Rei, sendo a maior parte deles voltado para áreas tecnológicas (p.ex. Ciência da Computação, Tecnologia em Logística, Engenharia Metalúrgica).



O *campus* São João del-Rei, unidade que oferece a Licenciatura em Letras Português-Espanhol, iniciou suas atividades em 2010, com os cursos técnicos de Enfermagem, Informática e Segurança do Trabalho (IF-Sudeste MG, 2014, p.18). Entre os anos de 2010 e 2012, tiveram início os cursos de Técnico em Informática para Internet, Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Vendas, Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação, Tecnologia em Logística, a Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho, além da Formação Pedagógica para Enfermeiros. Em 2013, foi inaugurado o curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, com um corpo docente de quinze docentes, dentre os quais cinco ministram disciplinas de língua ou literaturas hispânicas.

Segundo o exposto no PPC do curso, a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em seu artigo 7º define como um dos objetivos dos IFs “ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica” (IF-Sudeste MG, 2016, p.16). No caso da Licenciatura em Português-Espanhol, além da justificativa legal, apresentam-se como argumentos: a importância do turismo na economia da cidade de São João del-Rei; a influência do município no aspecto educacional da região, impulsionado pela implantação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) em 2002; a demanda pela oferta de espanhol nas escolas de ensino regular da região; a inexistência de uma licenciatura em espanhol nas IES da região, uma vez que a UFSJ oferece apenas habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A seguir, apresento os dados gerais de identificação do curso:

⁵² Fonte: <<https://www.ifsudestemg.edu.br/sjdr/institucional/o-instituto>>. Acesso em: 30 out.2020.

Imagem 17 - Dados da Licenciatura em Letras Português-Espanhol – IF-Sudeste MG

	
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CÂMPUS SÃO JOÃO DEL REI	
3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	
3.1. Denominação do curso	
Nome do Curso: Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.	
3.2. Habilitação/ Título Acadêmico Conferido	
Licenciado(a) em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e literaturas, Habilitação em Língua Espanhola e literaturas), com emprego da flexão de gênero nos diplomas conforme determina a Lei 12.605/2012.	
3.3. Área do conhecimento/eixo tecnológico	
Linguística, Letras e Artes	
3.4. Nível	
Graduação (licenciatura)	
3.5. Forma de Oferta	
Licenciatura	
3.6. Carga horária total	
O Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola tem a carga horária de 2.360 horas de disciplinas de natureza científico-cultural, acrescidas de 200 horas de Atividades Acadêmico-científico culturais, 400 de Prática como componente curricular e 700 horas de Estágio Supervisionado, totalizando 3660 horas.	
3.7. Tempo de Integralização	
Mínimo: quatro anos	
Máximo: oito anos	
3.8. Turno	
Noturno	
3.9. Número de Vagas Ofertadas por Turma	
40 vagas anuais	
3.10. Número de Períodos	
08 (oito) períodos	
3.11. Periodicidade da Oferta	
Anual	
3.12. Regime de Matrícula	
Semestral	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras. Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. (IF-Sudeste MG, 2016, p.17-19)

A respeito da carga horária para integralização do curso, no PPC se recuperam documentos que tratam especificamente de cursos com licenciatura dupla. Segundo o que consta no PPC

nos últimos anos, relatores do MEC vêm emitindo pareceres (Parecer CNE/CES n.83/2007, Parecer CNE/CP n.8/2008, Parecer CNE/CP n.5/2009 e Parecer CNE/CES n.124/2009) os quais têm como fulcro a carga horária para cursos com habilitação dupla, como é o caso do de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei. Além disso, o MEC disponibiliza os “Referenciais de Cursos de Graduação”, resultado de consulta pública realizada pelo SESU/MEC junto a IES federais.

No ano de 2009, os Pareceres 331/2009 e 365/2009, emitidos pela Câmara de Ensino Superior (CES) e homologados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovados em dezembro de 2009, indeferem o funcionamento de cursos de Licenciatura em Letras com dupla habilitação uma vez que estes continham a mesma carga horária que havia sido prevista, *a priori*, para Licenciaturas únicas. [...]

Em virtude disso, a carga horária do curso de Licenciatura em Letras– Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola – foi estabelecida 3.660 horas, atendendo a essas Resoluções. (IF-Sudeste MG, 2016, p.17-18)

O curso, conforme o PPC, se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015, BRASIL, 2015) e está organizado em “três grandes pilares das competências das licenciaturas: a competência comunicativa, a analítico-reflexiva e a pedagógica” (IF-Sudeste MG, 2016, p.25). Das sessenta e seis disciplinas que compõem a matriz curricular da Licenciatura em Português-Espanhol, seis são optativas. O estágio é realizado a partir do 5º período, tendo como objetivo complementar “a formação do (a) aluno (a) propiciando-lhe a oportunidade efetiva de observar a atuação docente e, também exercer a regência” (IF-Sudeste MG, 2016, p.27). Fazem parte também da matriz curricular as atividades científico-culturais, que devem perfazer 200 horas.

3.2 Os PPCs das IES

Analisando os PPCs das nove instituições mineiras, é visível a diferença entre eles. Para além das seções obrigatórias, alguns dos documentos apresentam informações adicionais sobre a instituição e sobre o curso, o que impacta no número de páginas do PPC. Sintetizo na tabela a seguir um panorama geral sobre os nove documentos:

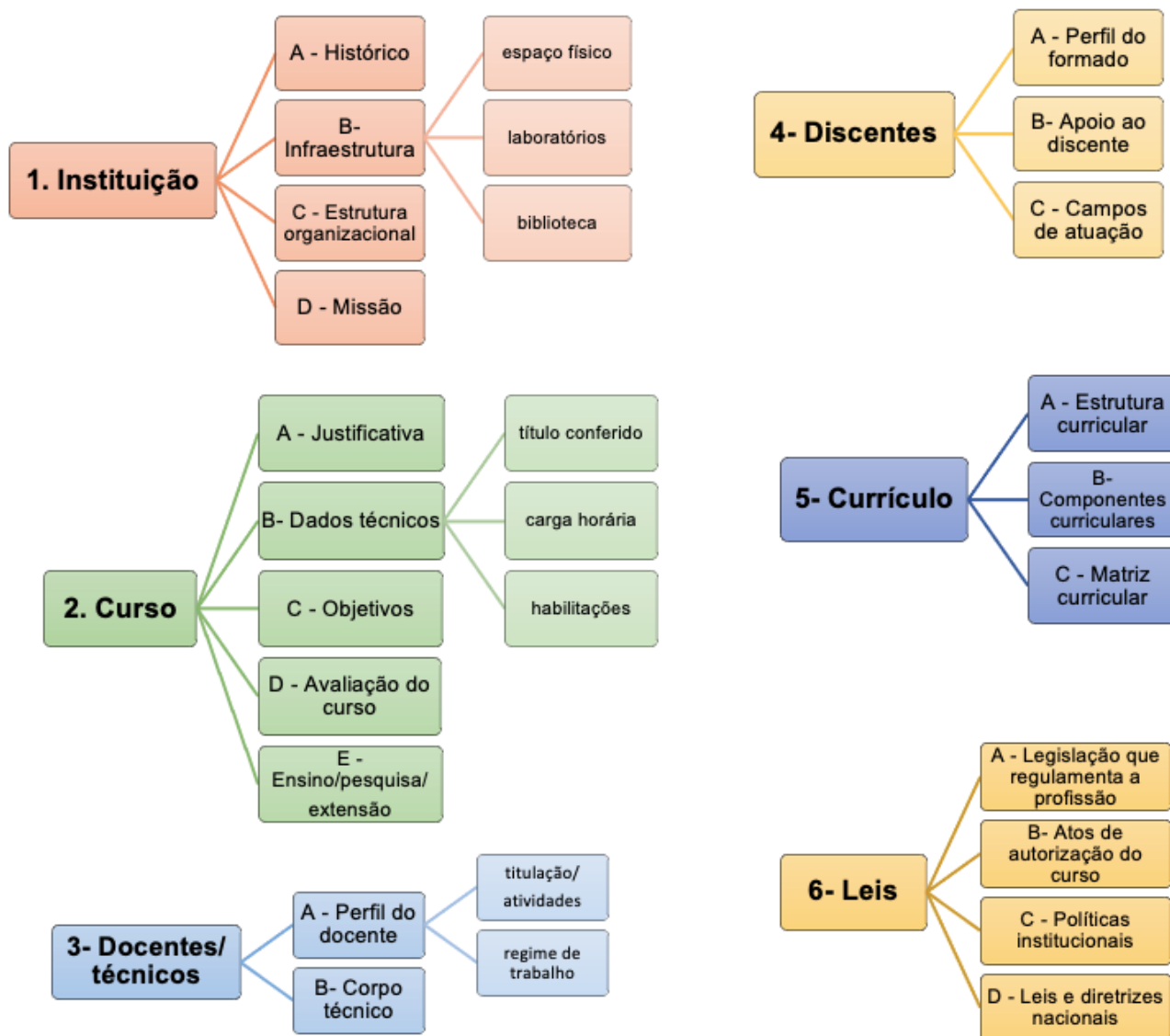
Tabela 3 - Dados gerais dos PPCs

IES / INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	VERSÃO DO PPC	EXTENSÃO DO PPC (em páginas)
UFMG (1960 / 2018)	Setembro/2017	217
UNIMONTES (1997)	Agosto/2015	140
UFJF (2006)	2014	230
UFTM (2006)	2010	164
UFU (2009)	2017	240
UNIFAL-MG (2009)	Outubro/2011	65
UFV (2010)	2013	114
UFVJM (2012)	Outubro/2011	111
IF-Sudeste (2013)	2016	344

Fonte: Dados da pesquisa.

Após realizar a leitura dos PPCs, observei que nem todos estão compostos pelas seções obrigatórias listadas na Imagem 2. Em alguns casos, faltam informações a respeito do corpo docente, sobre bibliografias do curso e outros elementos elencados nas legislações. Por outro lado, todos os PPCs incluem seções que não constam como obrigatórias, como o histórico da IES, da Faculdade ou do Curso de Letras. Como forma de sistematizar os temas recorrentes nos projetos, proponho o mapeamento a seguir:

Imagem 18 - Mapeamento dos temas presentes nos PPCs das IES mineiras



Fonte: Dados da pesquisa.

Passarei a descrever cada um dos PPCs, identificando as partes que os compõem e explicitando também as informações adicionais. Em dezembro de 2018, foi concluída a coleta de todos os Projetos Pedagógicos de Curso, considerando a última versão disponível *on-line* nos sites das instituições. Apenas no caso da UNIMONTES não foi possível encontrar o documento disponível para acesso *on-line*, porém após contato por *e-mail* com a coordenação do curso, recebi uma cópia em formato digital.

3.2.1 UFMG

A FALE/UFMG possui dois PPCs, organizados a partir da modalidade de cursos oferecidos, ou seja, há um para os bacharelados e outro para as licenciaturas. O PPC para as licenciaturas, versão 2018/1, está disponível para acesso no site da Faculdade de Letras. Ao longo do documento, há momentos nos quais a especificidade de cada curso é focalizada, principalmente na subseção 6.4.3, “Habilidades e competências do licenciado em Português-Espanhol” (UFMG, 2017, p.27-28).

O PPC analisado nesta pesquisa contempla as seguintes licenciaturas:

Imagem 19 - Licenciatura em Letras oferecida pela UFMG a partir de 2018/1

Correspondência de migração das habilitações de licenciatura

VERSÃO 2008		VERSÃO 2018	
Licenciatura simples	Português	Licenciatura simples	Português
	Inglês		Inglês
	Espanhol		Português-espanhol
Licenciatura dupla	Português-alemão	Licenciatura dupla	Português-alemão
	Português-francês		Português-francês
	Português-italiano		Português-italiano
	Português-grego		(1) Licenciatura simples português ou (2) Bacharelado em línguas clássicas: ênfase em grego ou (3) Bacharelado em tradução: português/grego
	Português latim	(1) Licenciatura simples português ou (2) Bacharelado em línguas clássicas: ênfase em latim ou (3) Bacharelado em tradução: português/latim	

Fonte: UFMG, 2017, p.87.

Redigido com base nas alterações propostas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (MEC/CNE, 2015), o PPC está composto por quatorze capítulos (alguns deles apresentam seções e subseções), referências e anexos. Os capítulos se intitulam: Introdução; Contextualização do curso de Letras; Requisitos de acesso; Bases legais; Objetivos do curso; Perfil do egresso; Princípios teórico-metodológicos; Organização curricular; A avaliação; Políticas e programas de pesquisa e de extensão; Instalações, laboratórios e equipamentos; Biblioteca *Rubens Costa Romanelli*; Gestão do curso, pessoal docente e técnico-administrativo; Implantação do novo currículo. Nos anexos se encontram o ementário, as normas e procedimentos do estágio supervisionado, as formações complementares ofertadas, o regulamento do curso, as resoluções internas e as matrizes curriculares.

A respeito da redação do PPC, na subseção intitulada “Justificativa para a reformulação curricular” se afirma que em 2014 foi instituído o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da

Faculdade de Letras que “se impôs a tarefa de revisão e de reformulação da proposta curricular do curso de Letras” (UFMG, 2017, p.15). O documento, segundo se afirma, foi concluído

após um longo processo de discussão com representantes dos alunos (que incluiu consulta *online* a todos os alunos para que se posicionassem em relação ao curso, com indicação do que precisaria ser melhorado), com professores representantes das diversas áreas da Faculdade de Letras e com membros do colegiado – instância que congrega representantes dos professores da própria FALE e da FAE –, concebeu este projeto para as licenciaturas. (UFMG, 2017, p.16)

Nas primeiras páginas do documento é possível consultar o nome dos dez docentes que fizeram parte do NDE no momento da reformulação curricular, além da listagem dos representantes docentes e discentes (UFMG, 2017, p.2-3). O PPC apresenta todas as informações obrigatórias, embora a respeito do corpo docente só se informe o nome e a área de atuação.

3.2.2 UNIMONTES

Composto por quinze capítulos e algumas seções, bibliografia e anexos, o PPC da UNIMONTES é específico da Licenciatura em Letras Espanhol e foi redigido conforme o previsto no Parecer CNE/CES 492/2001 (MEC/CNE, 2001a), na Resolução CES/CNE 18/2002 (MEC/CNE, 2002c) e na Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais 447/CEE/MG/2002 (CEE/MG, 2002)⁵³.

Os capítulos se intitulam: Apresentação da UNIMONTES; Apresentação do curso; Justificativa; Histórico; Concepções, finalidades e objetivos da educação, conhecimento, currículo e avaliação; Fundamentos ético-políticos, filosóficos, sociológicos e legais; Objetivos do curso; Perfil profissiográfico⁵⁴; Fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos; Estrutura curricular; Ementário; Recursos humanos; Avaliação; Atividades curriculares; Recursos materiais. Nos anexos constam o regulamento do estágio curricular supervisionado e o regulamento do trabalho de conclusão de curso.

⁵³ Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Segue o disposto na Resolução CNE/CP de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/send/8-2002/19-resolucao-447>>. Acesso em: 20 set.2018.

⁵⁴ O termo é utilizado no PPC para referir-se ao perfil do profissional graduado pelo curso da UNIMONTES.

Ao início do documento são listados os nomes das autoridades do Governo do Estado e das autoridades da UNIMONTES, inclusive da coordenação do curso de Letras Espanhol. A respeito da redação do PPC, se informa que em 2015 foi criado o NDE, “composto por 5 membros e 1 suplente, eleitos, obrigatoriamente dentre os membros do colegiado de coordenação didática” (UNIMONTES, 2015, p.16), tendo entre suas atribuições “acompanhar a elaboração do PPP, definindo sua concepção e fundamentos, bem como acompanhar sua implantação e consolidação; avaliar continuamente o PPP” (UNIMONTES, 2015, p.16). No entanto, não se explicita quem são os membros do NDE ou do colegiado.

O PPC apresenta todas as informações obrigatórias, no entanto, a respeito do corpo docente, as únicas informações fornecidas – além do nome – são a situação funcional, a titulação e quais deles se encontravam em capacitação em programas de pós-graduação.

3.2.3 UFJF

O PPC da Faculdade de Letras da UFJF, versão 2014, está disponível para consulta no site da unidade acadêmica. Como a entrada é única para Letras, o PPC reúne informações e dados das seis opções de licenciaturas, denominando cada uma delas como uma habilitação:

Imagem 20 - A licenciatura em Letras na UFJF

3.1 Dados gerais do curso

Nome do curso	Letras – Licenciatura
Habilitações e turnos em que são oferecidas atualmente	1. Português e respectivas literaturas (turno integral e noturno) 2. Espanhol e respectivas literaturas (turno integral) 3. Francês e respectivas literaturas (turno integral) 4. Inglês e respectivas literaturas (turno integral) ¹ 5. Italiano e respectivas literaturas (turno integral) 6. Latim e respectivas literaturas (turno integral)
Vagas oferecidas	Turno integral: 45 vagas Turno noturno: 45 vagas
Formas de ingresso²	1) SiSu – Exame Nacional do Ensino Médio – equivalente a 70% do total de vagas oferecidas; 2) PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto – exame seriado, corresponde a 30% do total de vagas oferecidas. (Percentual de vagas para cada processo fixado por edital, bem como sistema de cotas, nos termos da lei).
Regime	Semestral

Fonte: UFJF, 2014, p.11.

As diferentes habilitações são tratadas em sua especificidade nas seções/subseções “Competências, habilidades específicas e campos de atuação”, “Matrizes curriculares”, “Fluxogramas de cada habilitação” e “Ementas e programas-por áreas”.

A versão analisada é uma reformulação motivada pelas Resoluções CNE/CES 18/2002 (MEC/CNE, 2002c) e CNE/CP 1/2002 (MEC/CNE, 2002a), está composta por nove capítulos, algumas subseções e referências bibliográficas. Os capítulos se intitulam: “Apresentação”, “Justificativas”, “A licenciatura em Letras”, “Perfil do egresso”, “Competências, habilidades específicas e campos de atuação”, “Estrutura curricular”, “Estrutura física e organizacional”, “Formas de avaliação” e “Corpo docente”. Todas as informações obrigatórias estão contempladas.

Há, no início do PPC, a indicação dos nomes dos docentes que desempenham os cargos de direção da Faculdade de Letras, coordenação do curso, além da listagem dos professores que fazem parte do NDE. Dentro do capítulo dedicado à estrutura física e organizacional, consta uma subseção sobre o Núcleo Docente Estruturante criado em 2011 e composto pelo coordenador de curso, dois representantes do Departamento de Letras, dois representantes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e um representante do Departamento de Educação. Entre suas funções devem “acompanhar, atuar na concepção, na consolidação e na contínua avaliação e atualização dos Projetos Pedagógicos” (UFJF, 2014, p.222).

3.2.4 UFTM

O PPC do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFTM, disponível no site da instituição, foi elaborado pela equipe do NDE composta por seis professores, todos nomeados nas páginas iniciais do documento (UFTM, 2010, p.3). Segundo explicitado no projeto pedagógico, a versão de 2010 é a terceira proposta desde o início do curso em 2006. O primeiro PPC foi elaborado por uma comissão no ano de 2005 e nele “foi determinado a duração do curso em 3 (três) anos, ou seja, 6 (seis) semestres” (UFTM, 2010, p.18).

Após a chegada dos docentes efetivos do curso, no primeiro semestre de 2006, foi proposto “um novo projeto pedagógico [com participação discente] alterando a duração do curso de 3 (três) para 4 (quatro) anos, ou seja, de 6 (seis) para 8 (oito) semestres” (UFTM, 2010, p.19). Por fim, como resultado de discussões realizadas ao longo de 2009 a respeito da estrutura curricular do curso, um novo projeto foi proposto – versão que compõe o *corpus* desta pesquisa. As maiores modificações aconteceram na carga horária que “foi aumentada na área de

literaturas em língua portuguesa, literaturas em língua espanhola e linguística”, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso foi excluída e “houve também uma redistribuição da carga horária das disciplinas de Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino além das de língua estrangeira” (UFTM, 2010, p.19).

Dividido em quatorze capítulos, referências bibliográficas e anexos, o projeto se baseia no disposto nas resoluções CNE/CP 1/2002 (MEC/CNE, 2002a) e CNE/CP 2/2002 (MEC/CNE, 2002b). Todas as seções obrigatórias constam no PPC, embora, como aconteceu no documento de outras IES, as informações sobre o corpo docente são incompletas, uma vez que não se indica a área de atuação de cada um dos docentes.

Os capítulos se intitulam: “Identificação do curso”, “Histórico da UFTM e a identidade institucional”, “Histórico, objetivos e missão do curso de Letras da UFTM”, “Abrangência do curso no ensino, pesquisa e extensão”, “Perfil do egresso do curso”, “Competências e habilidades”, “Objetivos e direcionamento epistemológico do curso”, “Continuidade de estudos para os egressos do curso”, “Operacionalização do curso”, “Metodologia de ensino e aprendizagem”, “Infra-estrutura para os estudos”, “Concepção de avaliação”, “Processo de avaliação permanente do curso e do próprio projeto pedagógico” e “Gestão do projeto pedagógico do curso”. Nos anexos se incluem a estrutura curricular, o regulamento das atividades acadêmico-científico-culturais e dos estudos orientados, o Regime de Recuperação Acadêmica, normas para elaboração do trabalho de conclusão de curso, o regimento do NDE e do Colegiado de curso.

3.2.5 UFU

O projeto pedagógico do Curso de Letras – Espanhol da UFU é a versão mais recente da instituição e está disponível para consulta no site do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). Segundo afirmado no documento, o PPC foi “elaborado visando a adequar a proposta pedagógica do Curso de Letras às Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 02/2015 do CNE/CP) e às demandas da comunidade acadêmica” (UFU, 2017, p.5).

A reformulação proposta foi muito mais ampla, envolvendo a criação de quatro cursos de Letras independentes, a partir do desmembramento das licenciaturas do Curso de Letras que vigoravam até 2016 (UFU, 2017, p.7). Todo o processo que culmina na redação do novo PPC teve início em 2012 com a criação do NDE e, ao longo dos anos seguintes, outras instâncias

estiveram envolvidas nas discussões, tais como o Colegiado e a Coordenação do Curso, coordenadores dos diferentes Núcleos acadêmicos do ILEEL e o próprio NDE.

Em 2017, após a decisão formal de criação dos cursos separados, “juljou-se pertinente a criação de uma comissão destinada especificamente a refletir sobre o novo projeto pedagógico”, sendo criada a “Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola” (UFU, 2017, p.7), composta por três docentes do núcleo de Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola. Essa comissão ficou responsável pela revisão do PPC em vigor até o momento, com vistas a propor as alterações e redação do PPC versão 2017.

Composto por doze capítulos, considerações finais, referências e anexo, o PPC apresenta os itens obrigatórios, exceto a seção sobre o corpo docente. Na folha de rosto (UFU, 2017, p.2) há uma listagem do “Núcleo de espanhol e literaturas de língua espanhola”, sem que haja nenhuma informação adicional sobre os docentes. Os capítulos, apresentados no sumário sem as subseções que constam no PPC, se intitulam: “Identificação do curso”, “Endereços”, “Apresentação”, “Justificativa”, “Princípios e fundamentos”, “Perfil profissional do egresso”, “Objetivos do curso”, “Estrutura curricular”, “Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino”, “Atenção ao estudante”, “Processos de avaliação da aprendizagem e do curso” e “Acompanhamento de egressos”. Os anexos, maior volume de texto do PPC, estão reservados às ementas das disciplinas do curso.

3.2.6 UNIFAL-MG

O PPC, versão de outubro de 2011, estava disponível para acesso no site da instituição quando realizei a coleta de todos os PPCs (final de 2018). No entanto, com a alteração do curso mencionada em 3.1.6, apenas os novos projetos pedagógicos se encontram online.

A versão em análise, segundo consta no próprio documento, foi proposta após a criação do NDE do Curso de Letras:

Em novembro de 2010, atendendo à resolução do CONAES, é criado o NDE do Curso de Letras, que passa a ser responsável pela avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico e por sua revisão periódica.

Nesse meio tempo, novas vagas de docentes foram autorizadas e o corpo docente chega a dez professores, aumentando-se a participação de docentes das áreas de língua espanhola e de língua portuguesa. Consoante observações desses recém constituídos corpos docentes, o NDE propõe esta revisão no projeto do curso. (UNIFAL-MG, 2011, p.7. Destaques nossos)

No entanto, não se indica qual foi a composição do NDE. Sobre a redação do PPC, em alguns pontos do texto há menção a uma “comissão de elaboração” / “equipe de elaboração” da proposta (p.ex. nas p.16, p.22, p.26, p.28), porém sem explicitar quem compôs esse grupo. Há, na folha de rosto do PPC (UNIFAL-MG, 2011, p.3) uma listagem de professores denominada “Equipe de trabalho” que, acredito, se tratar dos docentes responsáveis pela redação do documento.

Composto por onze capítulos, algumas seções e considerações finais, o PPC é o menos extenso entre os nove que são objeto da pesquisa, contendo 65 páginas. Os capítulos se intitulam: “Apresentação”, “Fundamentos legais”, “A construção da proposta curricular e sua filosofia”, “A nova proposta curricular”, “Ementário”, “Avaliações”, “Interdisciplinaridade”, “Atividades Formativas”, “Trabalho de Conclusão de Curso”, “O estágio curricular supervisionado” e “Atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão”, capítulo que não consta no sumário.

No que tange às seções indicadas nos pareceres e resoluções do MEC/CNE, algumas delas não fazem parte do PPC da UNIFAL-MG, tais como bibliografias básica e complementar, conteúdos para a educação básica, competências gerais e habilidades específicas, recursos materiais e infraestrutura de apoio ao funcionamento do curso. O corpo docente do curso não é explicitado no PPC, apenas se faz referência à equipe de trabalho, sem indicação da área de atuação dos professores, atividades desempenhadas ou regime de trabalho.

3.2.7 UFV

O Curso de Letras da UFV, na versão de 2013, embora de entrada única com definição posterior (no segundo período) da graduação em Português-Espanhol, apresenta PPC específico para cada licenciatura. O documento teve o NDE como “co-responsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso” (UFV, 2013, p.28); o núcleo foi instituído em 2010, seus membros “são professores ativos, com formação acadêmica e profissional na área do Curso, denotando o compromisso entre a teoria e a prática em todo o processo de implantação e atualização do PPC” (UFV, 2013, p.29). Na folha de rosto do PPC (p.3) estão listados a composição do NDE e da Comissão Coordenadora do Curso.

O projeto pedagógico, disponível no site da instituição, está composto por dezoito capítulos, algumas seções e anexos. Os capítulos se intitulam: “Apresentação do Curso”, “Fundamentação legal”, “Concepção do Curso”, “Objetivos do Curso”, “Perfil e competências profissionais”, “Estrutura curricular”, “Integralização Curricular do Curso”, “Matriz Curricular

do Curso”, “Metodologia de Ensino e Aprendizagem”, “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem”, “Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no Processo Ensino-aprendizagem”, “Apoio ao discente”, “Auto avaliação do Curso”, “Integração com as escolas de Educação Básica”, “Ingresso no Curso”, “Outras atividades do curso”, “Recursos Humanos” e “Infraestrutura”.

Nos anexos estão incluídas atas de reuniões de autorização do curso, as DCNs (MEC/CNE, 2001a; MEC/CNE, 2002c), a matriz curricular, regulamentos de disciplinas de atividades complementares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, dados sobre o corpo docente e do corpo técnico-administrativo, resoluções da instituição do NDE e da Comissão Coordenadora de Curso. Das seções indicadas nos documentos nacionais para a elaboração do PPC, não constam na UFV o ementário e as bibliografias, porém se indica sua consulta por meio do “Catálogo, disponível no site da UFV [...], onde constam o Regime Didático, a Matriz Curricular, o Ementário das Disciplinas, dentre outras informações” (UFV, 2013, p.27).

3.2.8 UFVJM

O PPC da UFVJM, versão de 2011, está disponível para consulta no site da instituição e contou com a participação de onze membros em sua elaboração, dados informados na folha de rosto do documento (UFVJM, 2011, p.2). Composto por doze capítulos, sendo o último dedicado aos documentos que integram o PPC, apresenta quase todas as informações indicadas como constitutivas dos projetos pedagógicos. Não há detalhamento sobre aspectos da estrutura física do curso, como laboratórios ou recursos materiais e, a respeito dos docentes do curso se afirma que

Neste item estão listados todos os nomes de professores da área de Letras e Linguística que atuam no Bacharelado em Humanidades ministrando disciplinas destas áreas. Dentre este montante há professores concursados como permanentes e há professores concursados como temporários, tendo em vista que a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri respeito ao decreto proferido pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, que proibiu a realização de concursos para professores efetivos. A título de informação ficam indicados todos os nomes dos professores, visto que todos também atuarão como docentes no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, caso venha este ser aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura. (UFVJM, 2011, p.106)

Considerando-se o exposto sobre a falta de concursos e que o PPC em análise é a primeira versão do curso que teve início em 2012, é possível entender que haja poucos dados

sobre o corpo docente. Pude verificar que o número atual de professores é mais extenso (dados de 2020), inclusive com maior presença de docentes atuando em disciplinas de língua e literaturas hispânicas⁵⁵.

Os capítulos do PPC se intitulam: “Caracterização do curso”, “Apresentação”, “Justificativa”, “Objetivos Gerais e Específicos”, “Perfil do Egresso”, “Competências e Habilidades”, “Campo de Atuação do Profissional”, “Proposta Pedagógica”, “Organização Curricular” – dividido em sete seções, “Acompanhamento e Avaliação do PPC”, “Avaliação da Aprendizagem” e um capítulo final, “Outros documentos que Integram o Projeto Pedagógico”. Nesse constam os regulamentos do estágio, do trabalho de conclusão de curso, as atividades de extensão e pesquisa, culturais e socioculturais, além do plano diretor da infraestrutura do *campus* e das informações sobre o corpo docente.

3.2.9 IF-Sudeste MG

Sendo o mais extenso entre os PPCs analisados (344 páginas), o documento do curso de graduação em Letras – Licenciatura em português/espanhol – é também o mais recente. Foi publicado em 2016 e estava disponível online quando coletei os projetos pedagógicos, porém, no momento em que essa parte da pesquisa é realizada, não é possível consultar nenhuma versão do PPC no site da instituição.

O documento apresenta onze capítulos, divididos em seções, além das referências bibliográficas e dos anexos, abarcando todos os elementos obrigatórios para esse tipo de documento. Os capítulos se intitulam: “Apresentação”, “Justificativa do curso”, “Dados de identificação do curso”, “Objetivos do curso”, “Perfil profissional”, “Organização curricular”, “Infraestrutura”, “Recursos humanos e materiais”, “Avaliação do curso”, “Certificados e diplomas” e “Informações acadêmicas”. Nos anexos são apresentados os regulamentos das atividades complementares, do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão de curso, além da matriz curricular e o manual do estágio.

A equipe que participou da elaboração do PPC estava formada pelo NDE e por membros do Colegiado de Letras, uma vez que entre as atribuições do primeiro é “apoiar, colaborar e assessorar o Colegiado do referido Curso no que tange às necessidades de alterações e atualizações em seu Projeto Pedagógico” (IF-SUDESTE, 2016, p.228). No momento em que o

⁵⁵ Fonte: < <http://novo.ufvjm.edu.br/grade-curricular/?tcurso=Letras%2FEspanhol&course=LPE>>. Acesso em: 10 nov.2020.

PPC foi proposto, o NDE estava composto por oito docentes, todos nomeados no documento, sendo um deles o Coordenador do Curso.

3.3 Recapitulando e sintetizando

Ao longo desse capítulo, apresentei dados que permitem observar que entre os cursos existentes de Licenciatura em Letras Espanhol das IES públicas mineiras, há diversas configurações possíveis. A única instituição, entre as nove focalizadas na pesquisa, a oferecer o Bacharelado em Espanhol⁵⁶ é a UFMG, indicando certa relevância da Licenciatura no cenário da educação superior no estado. Entretanto, considerando a hipótese dessa pesquisa, de que os cursos de Licenciatura projetam um perfil de egresso generalista, me parece plausível afirmar que seria mais produtivo investir na formação de licenciados do que de bacharéis, uma vez que o campo de trabalho dos primeiros inclui a atuação em escolas regulares, diferente do que acontece no caso dos últimos.

Entre os nove cursos, há uma divisão equilibrada entre o número de licenciaturas duplas (cinco IES) e únicas (quatro IES). Considerando os dois cursos que passaram por reformulação baseada na Resolução CNE/CP 02/2015 (MEC/CNE, 2015) e que apresentam os PPCs mais recentes, datados de 2017, há direcionamentos contrários no que se refere à modalidade de Licenciatura oferecida. Enquanto a UFMG, com curso fundado em 1960, passou da modalidade única para dupla, a UFU manteve a Licenciatura única, que teve início em 2009.

Sabendo do impacto que a revogação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) – ocorrida em 2017 – teve para o ensino de Espanhol no Brasil, com a consequente publicação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação alçando o inglês a lugar de língua estrangeira obrigatória, em uma primeira análise sou levada a pensar que a escolha da UFMG pode ter relação com o contexto desfavorável à colocação profissional de um professor graduado unicamente em Espanhol.

Entretanto, quando observo que na mesma época o curso da UFU foi reformulado e não passou a ser uma Licenciatura dupla, compreendo que há fatores envolvidos em cada uma das decisões que extrapolam o meu recorte de análise e que, talvez, não possam sequer ser recuperados apenas pelos documentos gerados pelos agentes envolvidos nos processos de reestruturação curricular. Assim sendo, o único fator relevante a ser mencionado é que os dois cursos seguiram direcionamentos diferentes, embora compartilhassem a mesma conjuntura

⁵⁶ Ressalto que no caso da UFVJM, o Bacharelado oferecido é em Humanidades, sendo a formação em Espanhol direcionada para a Licenciatura.

nacional que se mostrou – e ainda se mostra – bastante desfavorável à implantação e fortalecimento do ensino de Espanhol no Brasil.

No que tange à criação das nove licenciaturas, pelos dados trazidos neste capítulo, observou-se que cinco delas foram criadas como consequência ou após o início da política do REUNI. Como sinalizado anteriormente, Camargo e Medeiros (2018) apontam que embora a criação de licenciaturas não estivesse entre os objetivos do REUNI, o impacto do programa nessa modalidade de graduação foi muito expressivo, principalmente em estados que possuíam demanda por qualificação de professores.

Passando ao histórico das nove IES, ficou evidente que o estado continua sendo uma região de alta concentração de instituições públicas, fato que Abreu (2006) aponta como resultado da forte influência de lideranças políticas mineiras no cenário da política nacional. Minas Gerais, por possuir relevância econômica e abrigar membros das elites políticas e culturais, foi um dos primeiros estados a contar com um curso superior de Letras, sendo fundado em 1939 na antiga Universidade de Minas Gerais, que viria a se transformar na atual UFMG. Anos mais tarde, em 1960, essa instituição seria a primeira do estado a oferecer o curso superior de Letras Espanhol. Nos anos seguintes, como apresentei anteriormente, outros cursos foram sendo fundados em IES de Minas Gerais, sendo o mais recente deles o do IF Sudeste MG, iniciado em 2013.

A respeito dos PPCs, focalizados na subseção 3.2, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras resoluções indicarem as informações e temas a serem contemplados nos Projetos (Imagem 2), não há padronização nos documentos elaborados pelas Instituições que compõem o nosso escopo de pesquisa. Por isso, a extensão dos PPCs variou entre 65 e 344 páginas, sendo que nem todos eles incluem as ementas das disciplinas do curso e matrizes curriculares, por exemplo. Há cursos que possuem apenas um PPC para todas as Licenciaturas – como a UFMG e a UFJF –, embora na maioria dos casos a Licenciatura em Espanhol conte com um PPC específico.

Com relação às informações omitidas, é notória a falta de dados sobre o corpo docente dos cursos em questão, sendo que em poucos casos foi possível ter acesso à identificação completa dos docentes, ou seja, área de formação, área de atuação e regime de trabalho. Contudo, em alguns cursos, como foi possível observar pela análise textual dos documentos institucionais, o PPC foi elaborado antes mesmo do corpo docente estar completo – como na UFV, por exemplo –, o que explica a falta de informações sobre os professores que atuam na Licenciatura em Espanhol.

Por outro lado, deveria ser possível identificar os agentes responsáveis pela elaboração dos PPCs, o que nem sempre acontece. Alguns poucos documentos, como o da UFMG e da UFU, indicam nominalmente os docentes envolvidos na redação do Projeto Pedagógico, embora a maioria dos responsáveis esteja indeterminado pelo uso de nomenclaturas como “Núcleo Docente Estruturante”, “membros do colegiado” ou “coordenação do curso”.

Por fim, como ficou explicitado no histórico das IES em 3.1 e na descrição dos PPCs em 3.2, os documentos em questão foram elaborados num intervalo de sete anos, sendo o mais antigo deles o da UFTM (2010) e os mais recentes da UFU e UFMG (2017). Por essa razão, alguns deles se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1, de 2002a) e outros nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP 2 de 2015).

No próximo Capítulo, dedicado à metodologia de análise, as informações que foram apresentadas até o momento de maneira mais descritiva e detalhada, aparecerão sintetizadas, principalmente na explicitação da constituição do *corpus* da pesquisa. As percepções parciais que foram sendo construídas ao longo do Capítulo 3, a partir da leitura e análise tanto dos PPCs quanto dos fatos históricos que envolvem a fundação de cada um dos cursos, serão ampliadas e discutidas no Capítulo 5, auxiliando na identificação da representação da licenciatura e do perfil do egresso que se constroem nos documentos.

4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Baseando-me, por um lado, na perspectiva ontológica e epistemológica dos estudos críticos de currículo, que o entendem como uma construção discursiva, resultado de um processo sócio-histórico marcado por aspirações e objetivos em conflito e, por outro, na perspectiva ontológica e epistemológica da ADC faircloughiana, que entende a relação dialética entre vida social e linguagem, esta pesquisa encontra-se dentro de um paradigma interpretativo-explanatório crítico.

Esta investigação configura-se, também, como qualitativa, documental e transdisciplinar. O instrumental metodológico para as análises que serão empreendidas vem dos estudos em ADC em sua vertente faircloughiana, (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Primeiro, de acordo com Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006, p.17), embora seja difícil encontrar uma definição única para a pesquisa qualitativa, de maneira geral entende-se que ela é “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Na pesquisa qualitativa, portanto, através de práticas interpretativas de diversos tipos, aspectos do mundo são transformados em representações, de modo que possam ser, conforme Ramalho e Resende (2011, p.74) afirmam, entendidos, descritos e interpretados.

O processo de pesquisa qualitativa se define por três movimentos interdependentes, relacionados à ontologia, epistemologia e metodologia, que irão guiar as investigações e análises. Denzin e Lincoln (2006, p.32) afirmam que o pesquisador está “marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas” o que o leva a abordar o mundo “com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)”.

Segundo, esta pesquisa é de caráter documental, tendo em vista a utilização de dados de natureza formal, no caso, resoluções e diretrizes curriculares nacionais e documentos de nove instituições de ensino superior. Conforme Oliveira (2007) defende, esse tipo de pesquisa

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. [...] a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (OLIVEIRA, 2007, p.69)

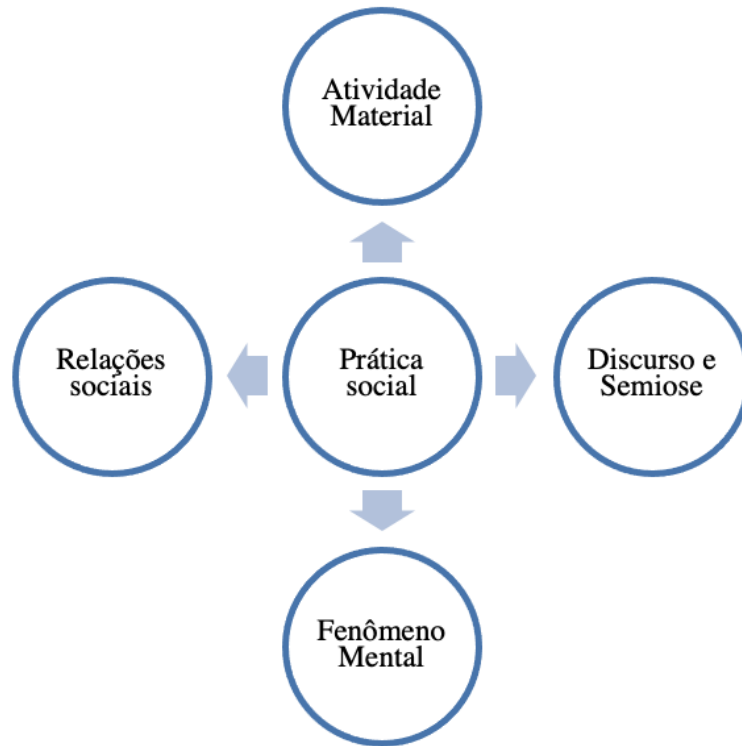
A respeito da pesquisa documental, Flick (2009, p.234) esclarece que o ponto de partida para a análise de documentos é a compreensão interpretativa do texto, o que possibilitará realizar inferências válidas para a pesquisa realizada. Segundo o autor, o pesquisador deve estar ciente de que os documentos “representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” e que por isso é necessário situá-los dentro do contexto em que são produzidos e utilizados. Portanto, nossa pesquisa parte do entendimento de que

os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? (FLICK, 2009, p.232-233)

As análises utilizam como método o instrumental teórico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) em sua abordagem de uma análise de discurso crítica textualmente orientada, na qual categorias analíticas previamente definidas guiam o processo que conduzirá, posteriormente, a uma interpretação crítica dos dados. As discussões propostas pelos pesquisadores partem de uma concepção de “língua como parte irreduzível da vida social, interconectada dialeticamente a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p.3).

Conforme explicam Resende e Ramalho (2004, p.192), nessa abordagem teórico-metodológica entende-se a “vida social constituída de práticas”, “modos habituais de ação historicamente situados”. O discurso é *um momento* da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes, como pode ser representado a seguir:

Imagem 21 - Momentos da prática social



Fonte: Resende e Ramalho (2016, p. 39) – Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999)

A relação entre linguagem e sociedade é dialética, pois a linguagem não apenas representa o mundo como também o constrói e, ao mesmo tempo, é constituída por ele. Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que as práticas são constituídas ao longo da vida social, ressaltando que

Uma prática particular reúne diferentes elementos da vida em formas e relacionamentos locais específicos – tipos particulares de atividade, ligados de maneiras particulares a condições materiais, localizações espaciais e temporais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais particulares; recursos semióticos e maneiras de usar a linguagem particulares; e assim por diante⁵⁷. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21)

A linguagem está presente em todos os níveis da vida social, desde as estruturas sociais, mais fixas e abstratas, aos eventos sociais, mais flexíveis e concretos. O discurso circula em

⁵⁷ Tradução minha para: “A particular practice brings together different elements of life in specific, local forms and relationships – particular types of activity, linked in particular ways to particular materials and spatial and temporal locations; particular persons with particular experiences, knowledges and dispositions in particular social relations; particular semiotic resources and ways of using language; and so forth”.

textos⁵⁸, definidos por Fairclough (2003) como partes de eventos específicos, por meio deles pessoas podem agir e interagir no decorrer dos *eventos sociais*. Existe uma *estrutura social*, na qual a linguagem figura como sistema semiótico, que define o que é possível e o que não é: as línguas possuem um repertório lexical, gramatical, semântico que pré-determina as opções disponíveis de serem realizadas em situações específicas, *eventos*, e por indivíduos específicos. Entre essas duas instâncias, há um nível intermediário de controle das escolhas que são as *práticas sociais*, a conexão entre “sociedade e pessoas vivendo suas vidas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21). Esses três conceitos estão inter-relacionados:

Estruturas sociais definem o que é possível, eventos sociais constituem o que é real, e a relação entre potencial e real é mediada por práticas sociais. A linguagem (mais amplamente, a semiose) é um elemento do social em cada um desses níveis - as línguas são um tipo de estrutura social, os textos são elementos de eventos sociais e as ordens de discurso são elementos de (redes de) práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2003, p.224. Tradução minha)

Ao considerar a relação dialética entre linguagem e vida social, entendendo que as práticas sociais “têm consequências e efeitos em sociedades, incluindo lutas hegemônicas e relações de dominação” (RAMALHO, 2009, p.10), as pesquisas em ADC não podem estar limitadas à análise textual (RAMALHO; RESENDE, 2011). Para tal, Chouliaraki e Fairclough (1999), operacionalizando a proposta da crítica explanatória do Realismo Crítico de Bhaskar (1989), apresentam um quadro que permita realizar a explanação crítica de problemas sociais que envolvem linguagem (RAMALHO, 2009), mapeando associações entre aspectos semióticos e não-semióticos do social.

É necessário que o analista investigue os mecanismos discursivos e seus potenciais efeitos ideológicos, de forma a propor reflexões que não apenas sirvam para desvelar as relações assimétricas de poder sustentadas por textos e seus sentidos, mas que também apontem maneiras de superar esse desequilíbrio. Dessa forma, pesquisas em ADTO devem partir da percepção de um *problema* da vida social relacionado ao discurso e que “podem estar nas atividades de uma prática social [...] ou na construção reflexiva de uma prática social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.60). Conforme afirmam Resende e Ramalho

⁵⁸ A definição de **texto** adotada nesta tese baseia-se em Fairclough (2003, p.4, tradução nossa): “Usarei o termo texto em um sentido muito amplo. Textos escritos e impressos, como listas de compras e artigos de jornal, são “textos”, mas transcrições de conversas e entrevistas (faladas), além de programas de televisão e páginas da web também são. Podemos dizer que qualquer instância real da linguagem em uso é um “texto” - embora isso seja muito limitado, porque textos como programas de televisão envolvem não apenas a linguagem, mas também imagens visuais e efeitos sonoros.”

(2016, p.36) o caráter crítico da teoria aponta problemas em relações de poder assimétricas e “na naturalização de discursos particulares como sendo universais”.

Após a definição do problema sociodiscursivo, o segundo passo do percurso analítico é a identificação dos *obstáculos para sua superação*, que consiste em entender como ele surge “e como está enraizado na forma como a vida social é organizada” (FAIRCLOUGH, 2003, p.210) com o propósito de identificar quais são os elementos que o sustentam e impedem a mudança na estrutura. Nesse ponto, a análise é realizada em três instâncias: a *conjuntura* na qual o problema está inserido, a *prática particular* em foco e o *discurso*. Ramalho e Resende (2011, p.107) afirmam que “as análises da conjuntura e da prática particular garantem a contextualização da análise discursiva, ou seja, garantem que os textos analisados sejam relacionados a suas causas mais amplas e a seu contexto particular, o que está de acordo com o princípio da profundidade ontológica”.

Sobre a etapa da análise do *discurso*, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.63) chamam a atenção para sua dupla orientação: para a estrutura, elemento discursivo analisado com *ordens de discurso* que permite e constrange a interação por meio de gêneros, vozes e discursos, e para a interação, análise das seleções do sistema semiótico trabalhados em processos textuais. O terceiro momento do procedimento metodológico é analisar se e como o problema discursivo em foco tem uma *função particular na prática*:

Isso pode parecer estar apenas focando um aspecto da análise anterior dos obstáculos para rastrear o problema, mas, na verdade, na explicação da crítica explanatória de Baskhar, esse estágio marca a mudança de ‘é’ para ‘deveria’ – a mudança da explicação sobre o que é uma prática que leva a um problema, para a avaliação da prática em termos de seus resultados problemáticos.⁵⁹ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.65)

O quarto passo é um movimento no sentido de implementar mudanças nas práticas que são falhas, focalizando as *possíveis maneiras de superar os obstáculos*, os recursos e possibilidades para a superação dos problemas identificados. No último estágio, a *reflexão sobre a análise*, “são avaliados limites e alcances da pesquisa assim como suas contribuições para pesquisas futuras” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.110). A pesquisa crítica deve ser reflexiva, esclarecendo que aborda o problema desde uma perspectiva específica e que, portanto, não pode ser entendida como a única possível.

⁵⁹ Tradução minha para: “This may seem to be just focusing one aspect of the analysis above of obstacles to tackling the problem, but in fact in Bhaskar’s account of explanatory critique this stage marks the shift from ‘is’ to ‘ought’ – the shift from explanation of what is about a practice that leads to a problem, to evaluation of the practice in terms of its problematic results”.

4.1 Constituição do *corpus*

O *corpus* se compõe por documentos institucionais produzidos pelos cursos de licenciatura em Letras-Espanhol das nove instituições públicas de Minas Gerais e por documentos oficiais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), todos disponibilizados em ambiente digital. O interesse será o de observar qual é a representação de cada instituição sobre formar licenciados em Letras Espanhol e em que medida ela reforça ou modifica o que é proposto pelos documentos oficiais.

Em dezembro de 2018, a coleta de todos os PPCs foi concluída, considerando a última versão disponível *on-line* nas páginas das instituições objeto desta pesquisa. Apresento em formato de tabela os dados sobre as instituições e sobre os documentos:

Tabela 4 - Dados das instituições e dos PPCs

INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	VERSÃO DO PPC	EXTENSÃO DO PPC (em páginas)	VERSÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
UFMG (1960 / 2018)	Setembro/2017	217	Resolução CNE/CP 2, de 2015
UNIMONTES (1997)	Agosto/2015	140	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
UFJF (2006)	2014	230	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
UFTM (2006)	2010	164	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
UFU (2009)	2017	240	Resolução CNE/CP 2, de 2015
UNIFAL-MG (2009)	Outubro/2011	65	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
UFV (2010)	2013	114	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
UFVJM (2012)	Outubro/2011	111	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002
IF Sudeste (2013)	2016	344	Resolução CNE/CP 01 e 02, de 2002

Fonte: Dados da pesquisa.

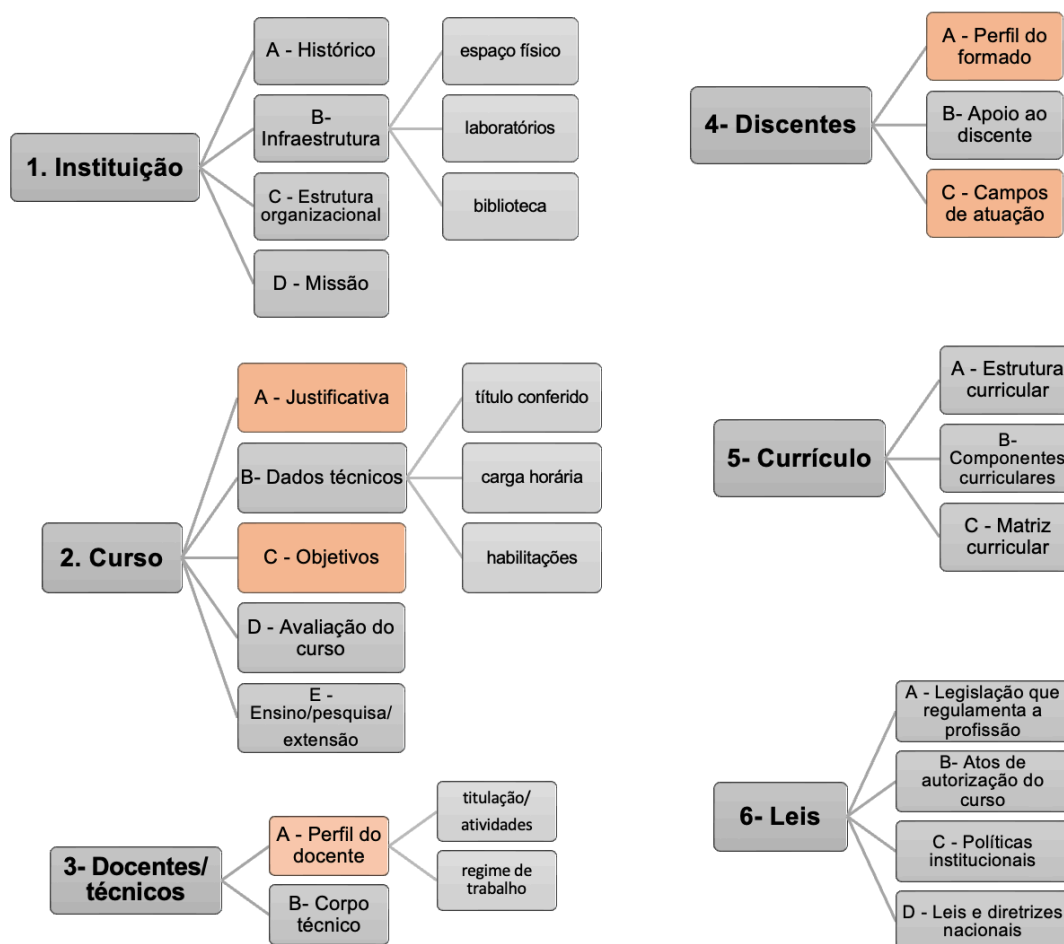
Visto que os PPCs analisados foram produzidos em diferentes momentos, nota-se que estão baseados em mais de uma versão das DCNs, embora apenas duas instituições apresentem projetos pedagógicos atualizados conforme a Resolução CNE/CP n.2, de 2015. Todos os PPCs em questão citam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em suas bases legais, no entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram consideradas como centrais por tratar-se de um documento específico para a regulação de formação inicial de profissionais do magistério.

As análises irão colocar em relação cada PPC à DCN que serviu de base para sua elaboração, conforme o que está exposto na Tabela 4. O que se pretende com esse cotejamento é observar que representação da licenciatura e do egresso de uma licenciatura em Letras se constrói nas DCN e de que forma essa representação é recontextualizada por cada instituição. Não seria possível realizar tal cotejamento sem olhar separadamente cada caso, uma vez que os

PPCs foram produzidos em momentos diferentes e, portanto, se baseiam em um documento oficial também diferente. Além disso, como apresentado em 2.2.1, os possíveis impactos nos PPCs das mudanças ocorridas entre as diferentes versões das DCN das Licenciaturas (Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CEP 2/2015) também serão observados.

Cada um dos PPCs está composto por um certo número de seções que, de modo geral, estão presentes nos nove documentos. Após as leituras de cada um dos conjuntos de textos, sistematizamos os temas recorrentes em formato de mapa conceitual, conforme exposto em Imagem 18. Reproduzo a seguir o mapeamento já apresentado, destacando as seções que serão objeto da análise empreendida nesta pesquisa:

Imagem 22 - Seções selecionadas para análise



Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista esse panorama, os objetivos desta pesquisa e que os PPCs são documentos muito extensos, optei por construir um *corpus* com os textos das seções em que a

perspectiva de cada instituição a respeito da licenciatura pudesse estar mais em evidência. Dessa forma, dentro do campo *curso*, selecionei a *justificativa* (2A) e os *objetivos* (2C) para observar a concepção institucional sobre a finalidade de uma licenciatura em Letras Espanhol. Também parece importante analisar quais são os motivos que sustentam a implementação do curso em cada contexto regional, focalizando se há universalização de discursos particulares (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A respeito dos *discentes*, os campos selecionados foram *perfil do formado* (4A) e *campos de atuação* (4C) e, embora essas não sejam sempre seções independentes nos documentos das instituições, em quase todos foi possível coletar esses dados. Em um caso, não se informa explicitamente sobre as possibilidades de atuação profissional do egresso da instituição. Outro caso específico é o de um PPC que inclui a seção “Mercado de trabalho”, utilizando como justificativa para a existência do curso dados que indicam a demanda por docentes no Brasil, incluídos os de língua portuguesa e língua estrangeira o que, em minha análise, define o campo de atuação do egresso.

Tabela 5 - Levantamento das seções dos PPCs

	UFMG	UNIMONTES	UFJF	UFTM	UFU	UNIFAL-MG	UFV	UFVJM	IF-Sudeste MG
2A Justificativa	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
2C Objetivos	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
3A Perfil do docente	sim	sim	sim	sim	não	não	não	sim	sim
4A Perfil do formado	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
4C Campos de atuação	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a definição do corpus, foi realizada uma leitura comparativa das seções selecionadas dos nove PPCs, comprovando parcialmente as hipóteses da pesquisa e chegando a algumas conclusões preliminares. Foi possível constatar que, embora em menor número, os documentos institucionais manifestam o objetivo de uma formação generalista do profissional de Letras, apesar de tratar-se de um PPC para licenciatura.

O PPC, como já esperado, sendo um documento que nasce pela demanda de outros documentos (resoluções, diretrizes, leis), apresenta muitos elementos desses textos. A

intertextualidade manifesta, ou seja, a recorrência “explícita a outros textos específicos em um texto” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p.158) ocorre em várias seções, nem sempre de forma facilmente identificável.

No entanto, em um dos casos observou-se que a justificativa apresentada para o curso é uma inserção clara do texto de uma versão da DCN no PPC. Segundo Fairclough (2003, p.51), a “intertextualidade é uma questão de recontextualização [...] um movimento de um contexto para outro, implicando transformações particulares, resultantes de como o material que é movido, recontextualizado, figura dentro desse novo contexto” e, no caso em questão, o texto da DCN (Parecer CNE/CES 492/2001) que trata dos cursos de Letras em geral foi recontextualizado para um PPC de licenciatura.

Considerando o exposto e retomando a pergunta de pesquisa, esta tese se propõe a investigar criticamente como a licenciatura é representada discursivamente nos PPC. Para tal, faz-se necessário analisar como o egresso é representado por práticas acadêmicas e institucionais particulares, que discursos são recontextualizados nos documentos institucionais e de que forma eles atuam na construção de identificações para o licenciado em Letras.

4.2 Categorias de análise

As análises em ADC partem da identificação de problemas parcialmente discursivos, envolvendo o trabalho com textos, material empírico do analista. No caso desta pesquisa, o problema parcialmente discursivo é a representação da formação docente, uma vez que, embora as DCN para as Licenciaturas apresentem um perfil de egresso mais específico, as IES tendem a ampliar as possibilidades. Para tentar identificar quais são os elementos que sustentam as representações da Licenciatura nos documentos institucionais, busquei elementos linguísticos naquelas seções dos PPCs que estão dedicadas a estabelecer como a formação de professores de Espanhol se dá em cada instituição (objetivos e justificativa) e qual é perfil de egresso almejado (perfil do formado e campos de atuação).

Seguindo o quadro da ADTO faircloughiana, esta pesquisa se orienta pela base dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, na recontextualização proposta em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2016 [1992], 2003) de categorias linguístico-discursivas.

Após uma análise geral dos textos selecionados na composição do corpus, foram definidas as categorias analíticas que serão utilizadas. Segundo Ramalho e Resende (2011,

p.113), “[a] escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita a priori. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa”. Seguindo essa orientação, as categorias analíticas são: *Representação de Eventos/Atores sociais*, *Intertextualidade* e *Interdiscursividade*.

A primeira categoria, *Representação de Eventos/Atores sociais*, permite compreender como os participantes, os processos e as circunstâncias são identificados nas representações do mundo, por meio do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER e CABRAL, 2014). Conforme afirmam Ramalho e Resende (2011), essa categoria é utilizada na ADTO a partir dos estudos de Van Leeuwen (1997, 2008). As autoras explicam que para Van Leeuwen as “representações de práticas sociais são particulares, ou seja, construídas por pessoas particulares e a partir de determinados pontos de vista e, por isso, representam atores envolvidos nas práticas de diferentes maneiras” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.149). A representação de atores sociais está, portanto, ligada a discursos particulares, podendo ter implicações ideológicas.

Fairclough (2003, p.145-146), a partir das variáveis disponíveis identificadas por Van Leeuwen para a representação dos atores sociais, utiliza as categorias inclusão ou exclusão, pronome ou substantivo, função gramatical, ativo ou passivo, pessoal ou impessoal, nomeado ou classificado, específico ou genérico. Por meio dessa categoria, procurei responder às perguntas: Como a licenciatura é representada em cada prática institucional particular? Quais elementos são incluídos ou excluídos na representação da prática social? Quais elementos incluídos são mais proeminentes na materialidade textual? Como os processos e os atores são representados? Que papéis são atribuídos aos atores sociais nas representações?

A segunda categoria, *Intertextualidade*, é definida por Fairclough (2016, p.119) como “a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Essa categoria, no entanto, “é inevitavelmente seletiva em relação ao que está incluído e ao que é excluído dos eventos e textos representados” (FAIRCLOUGH, 2003, p.55) e, mesmo quando um texto inclui outras vozes, não necessariamente estará aberto à diferença, já que poderá selecionar determinadas vozes que atuam no sentido de reforçar os discursos hegemônicos.

A esse respeito, observou-se quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos, como as vozes incluídas são relatadas (maneira direta ou indireta). Também foi observado se as vozes incluídas são atribuídas de maneira intertextual ou se são tomadas como

pressuposições, “o que não é dito, mas tomado como dado” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.68).

Por fim, por meio da categoria *Interdiscursividade*, é analisado se há articulação ou não de diferentes discursos em um texto, além da maneira como são articulados. Segundo Fairclough (2003), detectar os discursos em um texto serve à análise tanto para identificar que partes do mundo são representadas quanto para observar desde que perspectiva particular são representadas, afirmando que discursos particulares estão associados a interesses particulares. Ainda conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), a interdiscursividade pode estar relacionada a uma estratégia de luta hegemônica, estando ligada a questões de poder e ideologia. Com essa categoria busquei responder às perguntas: Que discursos são articulados nos textos? Como estão articulados? Quais são os traços linguísticos que “realizam” os discursos?

Após a definição das categorias linguístico-discursivas a partir do corpus, a característica transdisciplinar dos estudos em ADC foi retomada, o que faz dela uma disciplina aberta ao diálogo com diversas disciplinas. Portanto, conforme Fairclough (2003, p.3) afirma, “a análise de texto é uma parte essencial da análise de discurso, mas a análise de discurso não é meramente a análise linguística de textos”, sendo necessário operacionalizar categorias advindas de teorias sociais.

Dessa forma, com base nas teorias do currículo apresentadas no Capítulo 1, articuladas às categorias analíticas linguístico-discursivas, foram operacionalizados os conceitos de currículo como prática, tradição seletiva e hegemonia.

A análise que será desenvolvida no próximo capítulo focaliza as justificativas, objetivos gerais e específicos dos nove PPCs, além do perfil do egresso e os campos de atuação. Interessa-nos observar como cada instituição constrói a representação da Licenciatura em Letras Espanhol e quais são os discursos envolvidos nessa construção.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS PPCs

Buscando compreender como a licenciatura em Letras Espanhol é representada discursivamente pelas instituições de ensino superior públicas de Minas Gerais, escolhi analisar um dos documentos que estabelece as bases de funcionamento do curso: o PPC. Para responder à pergunta de pesquisa, outros pontos também serão analisados, como a própria concepção de licenciatura que é construída nos documentos, o perfil do egresso que se delinea e como os documentos legais, as DCN, são recontextualizados nos documentos institucionais.

Como já foi discutido e apresentado nos capítulos anteriores, esta pesquisa compreende que o currículo não é um documento, mas sim tudo que acontece na esfera educacional. Dessa forma, o PPC, como documento curricular, apresenta uma relevância significativa nas práticas educacionais universitárias, definindo os objetivos dos cursos, o perfil de egresso que se almeja, as habilidades a serem desenvolvidas e, portanto, orientam as demais escolhas no que se refere à trajetória acadêmica de um curso. O projeto político pedagógico é resultado de possibilidades históricas e culturais e, para garantir sua continuidade e estabilidade, deve ser capaz de definir a realidade de maneira convincente e coerente, garantindo eficácia política e simbólica.

Para Veiga (2000, p.183),

O projeto político pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá de fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

Nesta pesquisa, considera-se que as práticas educacionais não são neutras, mas sim marcadas por posicionamentos sócio-históricos, ideológicos e políticos. Apple (2016) entende que a vida cultural implica práticas cotidianas e que a escola e os currículos são uma dessas práticas. Segundo Silva (2014, p.46), “Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais”, uma vez que as estruturas sociais e econômicas exercem poder sobre o que é validado como conhecimento curricular e a educação “se vincula com a reprodução das relações sociais existentes” (APPLE, 2016, p.5).

Entendendo, portanto, que práticas educacionais são também ideológicas, recorro ao enfoque do conceito de *ideologia* proposto por Thompson (2011), ao partir das inter-relações entre sentido e poder:

Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. (THOMPSON, 2011, p.16, grifos do original)

Thompson (2011, p.16) também afirma que é necessário investigar “as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos”, incluindo-se “desde as falas linguísticas cotidianas até às imagens e aos textos complexos”, indo ao encontro do entendimento da ADC faircloughiana de que tanto gênero quanto discurso são materializados linguisticamente no texto.

Considerando-se todo o exposto até agora, as análises empreendidas focalizam o significado representacional nos textos das seções de *objetivos gerais e específicos, justificativas, perfil do egresso* e, quando presente, *campo de atuação* dos PPC das nove instituições. Como afirmam Resende e Ramalho (2011, p.70), citando Fairclough:

O significado representacional de textos é relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo. Diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas (Fairclough, 2003a).

Seguindo o percurso analítico proposto pela abordagem de Chouliaraki e Fairclough (1999), partimos da percepção de um problema, a representação da licenciatura em Letras espanhol, relacionado ao discurso institucional das Universidades públicas de Minas Gerais que formam futuros professores. Em um segundo momento, verificamos quais são os possíveis obstáculos para que o problema seja superado, empreendendo uma análise da conjuntura e a análise de discurso.

As categorias analíticas selecionadas se relacionam a maneiras particulares de representar o que se entende por licenciatura e por formação de licenciados. Como categoria linguístico-discursiva, utilizamos o Sistema de Transitividade buscando responder às perguntas: quem são os participantes envolvidos nos objetivos da formação na licenciatura? De que forma os participantes são incluídos? Que processos são observados?

De todos os PPCs que compõem o *corpus* da pesquisa, apenas dois não passaram por reformulações (UFVJM e IF-Sudeste). Os documentos legais nacionais para a regulamentação dos cursos de Licenciatura foram sofrendo modificações ao longo do tempo, mas de modo geral os PPCs em questão têm como documento comum as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais,

Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (Parecer CNE/CES n.492, de 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n.1 de 2002a) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015).

No primeiro documento, indica-se a diferenciação entre cursos de bacharelado e os de licenciatura, destacando-se que os últimos devem incluir em sua formação conteúdos voltados para a educação básica, bem como as didáticas relativas a cada conteúdo e às pesquisas que as embasam. As Resoluções apresentam a articulação entre a formação inicial de professores e as políticas e diretrizes da educação básica como basilar para as licenciaturas. Outro documento que figura em alguns PPCs e, também nas Diretrizes, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, no que tange à formação de profissionais da educação, enfatiza-se que deve atender aos objetivos e especificidades da Educação Básica, ficando à cargo da pós-graduação o preparo de profissionais que irão atuar no magistério superior.

5.1 Analisando os PPCs

Empreender uma análise utilizando o Sistema de Transitividade supõe observar a oração em seus processos, participantes e possíveis circunstâncias. Fuzer e Cabral (2014, p.41) afirmam que, por transitividade, nos estudos sistêmico-funcionais, se entende “um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*”, diferenciando-se em tipos conforme a classificação dos processos em “figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se”.

As categorias semânticas de processo, participante e circunstância são realizadas por categorias gramaticais típicas. Grupos verbais se relacionam aos processos, grupos nominais aos participantes e as circunstâncias são realizadas por grupos adverbiais. Diferentemente da visão da gramática tradicional, na perspectiva funcionalista a transitividade não se relaciona apenas aos verbos e seus complementos, mas sim a toda a oração. Também é importante considerar que as categorias gramaticais mencionadas acima são as que tipicamente realizam as categorias semânticas, não excluindo outras possibilidades a depender da função que cada elemento desempenha na oração em questão.

Pensando nos processos, a linguística sistêmico funcional categoriza três tipos principais “pelos quais o ser humano representa suas experiências: materiais, mentais e

relacionais” (FUZER; CABRAL, 2014, p.42). Há também outros três processos na fronteira dos principais: os comportamentais, verbais e existenciais.

Conforme Fuzer e Cabral (2014, p.43) sintetizam, os processos materiais se relacionam às experiências externas, ou seja, ações e eventos, e se realiza em orações de “fazer e acontecer”, caracterizando mudanças no fluxo de eventos. O número de participantes nas orações de tipo material pode variar, embora o participante essencial para que o processo de mudança ocorra seja o *ator*.

Os demais participantes, que serão afetados pela ação do *ator*, podem ser denominados *meta* (que recebe o impacto da ação), *escopo* (não é afetado pela atuação do processo), *beneficiário* (se beneficia positiva ou negativamente do processo) e *atributo* (característica que se atribui a um dos participantes). As orações de tipo material podem também ocorrer em estrutura passiva, devendo ser observada a relação semântica do participante com o processo para definir sua função e não a posição sintática.

Reproduzo abaixo dois exemplos retirados de Fuzer e Cabral (2014, p.50) para ilustrar as orações de tipo material:

A secretária Ator	limpou Processo Material	toda a casa. Meta
Estádio do Morumbi Meta	foi descartado Processo Material	pela Fifa. Ator

Os processos mentais representam a experiência interna, como as lembranças, reações, reflexões e estados de espírito. Por meio de processos mentais podem ser indicados afeição, cognição, percepção e desejo. Nas orações de tipo mental, os participantes envolvidos são humanos, coletivos humanos ou entidades inanimadas criadas pela mente humana e que, portanto, ganham traços de humanidade.

O participante é denominado *experienciador* e o complemento do processo do que é sentido, pensado ou desejado é o *fenômeno*. Conforme demonstram Fuzer e Cabral (2014, p.55), o *fenômeno* pode ser realizado por outra oração, podendo, portanto, projetar ideias. Os exemplos abaixo, retirados de Fuzer e Cabral (2014, p.57) ilustram orações mentais:

Americanos, europeus, israelenses, árabes e iranianos Experienciador		adoram Proc. Mental afetivo	a história de vida de Lula. Fenômeno
A ministra Experienciador	sentiu Processo Mental	fortes dores nas pernas Fenômeno	ontem. Circunstância Localização (tempo)

O terceiro tipo principal de processo, o relacional, ocorre quando duas entidades diferentes são postas em relação. Devido a essa característica, sempre há dois participantes: nas orações relacionais de tipo atributivas, os participantes são *portador* e *atributo*; já nas de tipo identificativas, haverá *identificado* e *identificador*, como pode ser visto nos exemplos abaixo (FUZER e CABRAL, 2014, p.68):

Mario Quintana Portador	é Proc. Relacional Atributivo	poeta. Atributo
As finalistas na Copa do Mundo de 2010 Identificador	foram Proc. Relacional identificativo	Espanha e Alemanha. Identificado

Para apresentar a análise, os PPCs foram divididos em dois grupos, segundo a versão da DCN utilizada como base para a construção do texto: o primeiro grupo está composto pelos documentos norteados pelas DCN de 2002 (Resolução CNE/CP 01 e 02/2002) e, o segundo, pelas DCN de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015). Fazem parte do primeiro grupo: Unimontes, UFJF, UFTM, Unifal-MG, UFV, UFVJM e IF-Sudeste. Apenas UFMG e UFU fazem parte do segundo grupo. Seguiremos essa ordem nas seções que serão apresentadas a seguir.

5.1.1 – UNIMONTES

O primeiro PPC a ser analisado, de 2015, é o da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), curso que teve início em 1997. No documento, denominado *Projeto Político-Pedagógico | Curso de Letras Espanhol | (Licenciatura)*, consta como objetivo geral o seguinte trecho:

O Curso de Letras/Espanhol tem como objetivo a formação integral de futuros professores do Ensino Fundamental e Médio: pesquisadores com capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre temas relativos aos conhecimentos lingüísticos, literários e culturais, a fim de que ultrapassem a função de meros veículos de transmissão de conhecimentos e sejam capazes de produzir, junto com seus alunos, uma reflexão de que “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite.” (Geraldi). (UNIMONTES, 2015, p.25)

O processo marcado pelo grupo verbal “tem como objetivo” é do tipo mental desiderativo, uma vez que expressa interesse em que algo se realize. O participante que experimenta esse desejo é realizado pelo *experienciador* “O Curso de Letras/Espanhol”, um participante que é um ator social, embora esteja encoberto pela impessoalidade de uma voz institucional: quem é “O Curso”? São os professores, os coordenadores, toda a comunidade acadêmica?

Como participante *fenômeno* temos “a formação integral de futuros professores do Ensino Fundamental e Médio”. A nominalização presente em “formação”, em lugar do uso de uma oração projetada (“formar integralmente professores”) indica o desejo por dotar esses “futuros professores” de um conjunto de conhecimentos e habilidades e não apenas dar-lhes uma forma determinada. Destaca-se a circunstância de finalidade incluída com “do Ensino Fundamental e Médio”, restringindo o tipo de futuros professores que essa instituição objetiva ter como egresso.

As circunstâncias cumprem o papel de adicionar significados à oração, descrevendo o contexto em que o processo se realiza. Poderíamos considerar que as funções apresentadas após os dois pontos para os professores que se buscam formar (“pesquisadores com capacidade de reflexão crítica e de pesquisa”) se aproximam das *circunstâncias de papel*, uma vez que definem o estilo de professor ao qual se referem. Essa inclusão é significativa para reforçar o discurso de que professores da educação básica são também pesquisadores dos temas que ensinam, contrapondo-se a um discurso academicista que minimiza o saber produzido na escola em comparação ao saber produzido na universidade.

No que tange à escolha lexical, nos interessa observar que termos são utilizados para denominar os estudantes do curso de graduação em letras - licenciatura em espanhol. Embora no trecho destacado acima o PPC da Unimontes utilize termos como “futuros professores”, “pesquisadores” e “mestre”, aproximando-se do que está proposto nas DCN de 2002 como propósito das licenciaturas de preparação e formação de egressos que, além de atuar como professores nas áreas de conhecimento específicas de sua formação estarão aptos a desenvolver

pesquisas que envolvam os temas e assuntos relacionados à sua prática profissional, outros perfis são apresentados como possíveis e/ou desejáveis.

Nos objetivos específicos são elencadas oito ações por meio de orações reduzidas com os verbos “capacitar”, “possibilitar”, “formar”, “suscitar”, “incentivar” e “promover” que, segundo a GSF realizam processos materiais transformativos, nos quais algum aspecto já existente é modificado (FUZER; CABRAL, 2014). Dentre os oito objetivos, o primeiro deles faz referência explícita à formação para a docência, referindo-se aos estudantes como “graduandos em Letras”. Contudo, outras profissões são apresentadas ao futuro egresso:

Possibilitar ao graduando condições de atuar como professor-pesquisador, crítico literário, revisor de textos, roteirista, secretário, consultor, “ombudsman”, organizador de livros, ensaísta, relator e tradutor. (UNIMONTES, 2015, p.25)

São incluídas profissões que escapam ao escopo da formação de uma Licenciatura em Letras, tais como “secretário” ou “ombudsman” e que, ao mesmo tempo, englobam áreas de conhecimento e atuação profissional muito diversas, afinal, formar um tradutor é, ou deveria ser, muito diferente de formar um roteirista ou um professor-pesquisador. Dessa forma, observo o atravessamento de finalidades que, em documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010) são direcionadas para o bacharelado, como pode ser confirmado pelo trecho seguinte, retirado da seção dos referenciais dedicada ao bacharelado em Letras Língua Estrangeira:

AMBIENTES DE ATUAÇÃO

O Bacharel em Letras – Língua Estrangeira pode atuar como pesquisador em Instituições de Ensino Superior; em editoras; em empresas dos meios de comunicação; em empresas de eventos; em consulados e embaixadas; em fundações e instituições culturais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria. (BRASIL, 2010, p.74)

Um ponto que chama a atenção no texto do objetivo geral é a inclusão de uma citação do professor e pesquisador acadêmico João Wanderley Geraldi. Suas pesquisas estão voltadas para a área de ensino de língua portuguesa e análise do discurso. Nota-se, então, a inclusão de um discurso que reforça a complementariedade da pesquisa e do ensino, fazendo eco ao que as DCN de 2002 (MEC/CNE, 2002a) apontam como um dos princípios norteadores na formação inicial de professores para a educação básica:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (MEC/CNE, 2002^a)

Entretanto, embora o discurso de valorização da licenciatura seja proeminente nesse trecho, encontramos incongruências no que se apresenta como campo de atuação do estudante formado pela Unimontes. O PPC não apresenta um tópico específico para tratar do campo de atuação, porém, na seção intitulada Perfil profissiográfico lê-se o seguinte:

Embora a docência venha a ser o campo de atuação mais freqüente do profissional de Letras, este pode ainda encontrar outras esferas onde possa atuar.

Ainda que, entre nós, haja limitações, constituem mais uma opção para o profissional de Letras tarefas que podem ser exercidas em vários setores onde houver exigência de funções como, por exemplo: revisor, propagandista, crítico literário, ombudsman, relator, redator, secretário, escritor, organizador de livros, ensaísta, tradutor e intérprete, após maior aprofundamento nestas áreas. (UNIMONTES, 2015, p.27)

Por um lado, observa-se uma redução da formação inicial específica na área de Letras, uma vez que embora se afirme a necessidade de “maior aprofundamento nestas áreas”, entende-se como possível desenvolver durante um curso de graduação habilidades que permitam ao egresso ser professor, organizador de livros, intérprete ou propagandista. Apesar disso, entre as habilidades a serem desenvolvidas pelo graduando durante o curso, elencadas como responsabilidades do Departamento de Letras da Unimontes, não se incluem aquelas voltadas para o exercício profissional de um tradutor ou propagandista, por exemplo.

Por outro lado, ao afirmar que a docência é “o campo de atuação *mais freqüente*” do egresso de uma Licenciatura e que há outras profissões que constituem “*mais uma opção*”, considero possível afirmar que já existe um discurso prévio de que apenas a docência não é suficiente como área de atuação ao profissional formado, seja por questões econômicas ou, inclusive, por um entendimento do curso de que os estudantes buscam a Licenciatura em Letras Espanhol mesmo quando não possuem o intuito de serem professores. Cabe mencionar que a Unimontes não oferece nenhum curso de bacharelado em Letras, as três opções possíveis (Espanhol, Português, Inglês) contam somente com a licenciatura, o que poderia explicar uma possível demanda de estudantes que desejam atuar em outras áreas, para além da docência, e que estaria refletida no PPC.

Nesse ponto, retomo a forma como o PPC é apresentado na capa do documento. O termo “Curso de Letras Espanhol” é colocado em destaque, logo abaixo de “Projeto Político Pedagógico” e, ainda que se trate do documento específico da licenciatura, esse termo aparece entre parênteses e na última linha. O sinal de parênteses marca uma informação acessória no texto, no entanto, por tratar-se do PPC do curso de licenciatura, essa informação é – ou deveria ser – essencial e não um apêndice. Tal fato remete ao discurso vigente no Brasil, desde 1939, de que a licenciatura é um complemento do bacharelado e não uma formação independente e com integralidade própria.

O fato de o PPC da Licenciatura elencar perfis profissionais tão diversos entre as possibilidades de atuação do egresso pode ser explicada pelo atravessamento de outros textos, mais especificamente de um documento legal que é prévio às DCN para as Licenciaturas, homologadas em 2002. O Parecer CNE/CES n.492/2001 (MEC/CNE 2001a) define as Diretrizes Curriculares Nacionais de diversos cursos das humanidades, entre eles o de Letras e, no campo que trata das competências e habilidades do “graduado em Letras (...) nas modalidades de bacharelado e de licenciatura” afirma-se que a finalidade é a formação

[...] de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...] (MEC/CNE 2001a)

O documento em questão, por tratar-se das diretrizes para os cursos de Letras em geral, não especifica quais desses perfis profissionais são foco da formação da licenciatura ou do bacharelado. No entanto, há outros documentos, como as próprias diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica, nos quais a especificidade de cada modalidade de formação é tratada.

Sabe-se que cada uma das Diretrizes Curriculares Nacionais recupera documentos anteriores a ela, seja de pareceres ou resoluções que serão atualizadas ou revogadas. Por isso, ao observar que no PPC da Unimontes há intertextualidade com as Diretrizes para o curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), voltei às DCN de 2002, na qual o PPC se baseia, para conferir quais documentos essas últimas recuperam. Reproduzo abaixo o preâmbulo das DCN de 2002 para a formação de professores da Educação Básica:

Imagem 23 - Preâmbulo Resolução CNE/CP 18/2002

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Fonte: MEC/CNE (2002a, grifos meus)

Observa-se que as DCN de 2002 para a formação de professores fazem referência apenas a diretrizes anteriores, Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, também específicas para a formação de professores. Portanto, não fica claro o motivo de um PPC de licenciatura recuperar um documento que é geral para o curso de Letras, como é o caso do Parecer CNE/CES 492/2001.

5.1.2 – UFJF

O documento da UFJF, em versão de 2014, denomina-se *Projeto Pedagógico do Curso de graduação / Letras – Licenciatura*. Diferente do que acontece no PPC anterior, o documento dessa instituição não é específico para a licenciatura em Letras espanhol. Há uma seção denominada *Competências, habilidades específicas e campos de atuação* na qual se dedica um tópico a *Espanhol e suas literaturas*.

O PPC em questão diferencia-se também por ser o único que não apresenta uma seção específica para os objetivos. Entretanto, nas justificativas há partes que fazem referência às finalidades da formação:

Portanto, este Projeto Pedagógico do curso de Letras-Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora se organiza em torno de duas premissas. A primeira, de caráter geral, está voltada para atender às necessidades da sociedade, o que requer uma revisão do papel da Universidade e da área de Letras como agências de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos. A segunda é uma premissa derivada, que aponta para a flexibilização da formação na área de linguagem com a agregação de vários saberes e de práticas pedagógicas diversificadas, como elementos de múltiplas possibilidades de credenciamento profissional. (UFJF, 2014, p.9-10, grifos do original)

O primeiro elemento que chama a atenção é o uso da conjunção “portanto”, logo ao início do parágrafo. Por não se tratar de um trecho em seção separada no PPC, o objetivo está inserido em um contexto mais amplo, o que justifica o uso de um elemento de conexão.

Embora a análise focalize o significado representacional e, dessa forma, utilize o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) – parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais da LSF e que se aproxima do significado representacional na ADTO – como categoria linguística, recorro a outra função sistêmico-funcional, a *textual*, para empreender a análise dos objetivos no PPC da UFJF. Essa função, na proposta de Fairclough (2003) não é mais vista como separada, passando a incorporar o significado acional⁶⁰, embora na LSF seja considerada uma das três metafunções da linguagem e se realize, no nível léxico-gramatical, pela estrutura temática.

Conforme explicam Fuzer e Cabral (2014, p.128), seja na fala ou na escrita, organizamos a mensagem no texto por meio de “dois sistemas paralelos e inter-relacionados”: Estrutura da Informação e Estrutura Temática. O primeiro abarca elementos relacionados ao nível do conteúdo e envolve os componentes *informação dada* e *informação nova*. Por outro lado, o segundo sistema envolve o nível da oração, sendo observado pelas funções *Tema* e *Rema*. Para os propósitos desta análise, utilizo as categorias relacionadas à Estrutura Temática:

O *Tema* é o elemento colocado em posição inicial na oração, funcionando como o ponto de partida da mensagem. Na parte que corresponde ao Tema, são colocadas informações cuja função pode ser: fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto [...], estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o *Rema*.” (FUZER; CABRAL, 2014, p.131)

Há vários tipos de tema e as orações podem constituir-se de um tema simples ou de tema múltiplo, quando há temas relacionados a mais de uma das três metafunções da linguagem (experiencial, interpessoal e textual). No caso do exemplo do PPC apresentado, há uma oração composta por *Tema textual* e *Tema tópico*, que, como explicam Fuzer e Cabral (2014, p.137) é “o primeiro elemento da oração que expressa um significado representacional”.

A conjunção “portanto”, Tema Textual, desempenha o papel de sequencializador, um recurso para estabelecer “um vínculo coesivo com o discurso anterior” (FUZER; CABRAL, 2014, p.139). Nesse caso, retoma as ideias apresentadas nos parágrafos anteriores que justificam a reestruturação do Projeto Pedagógico do curso, ressaltando a ênfase dada ao entendimento de se repensar a formação de professores. Os parágrafos anteriores não serão

⁶⁰ Segundo Ramalho e Resende (2011) e Resende e Ramalho (2016), o significado acional, para Fairclough, focaliza o texto como modos de (inter)agir discursivamente.

analisados, porém é importante trazê-los para recuperar os sentidos que estão condensados no “portanto” e que influenciam na construção da representação da licenciatura expressa no objetivo:

Nesse sentido, o curso de Letras da UFJF, também em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional para as Licenciaturas da UFJF (PROGRAD/UFJF/2006), desde 2009 *vê-se envolvido em um processo de avaliação, reflexão e reforma*, não somente para se adequar às novas diretrizes nacionais, *mas, sobretudo, para aperfeiçoar suas práticas formativas, incorporando novos conceitos e fundamentos* que têm criado uma identidade comum a todos os cursos de formação de professores da UFJF, *pondo em relevo a necessidade de que os cursos de formação de professores engendrem “a promoção da integração entre os diferentes atores envolvidos na formação do professor, a diminuição da hegemonia dos conteúdos específicos sobre os pedagógicos e a criação de espaços propícios à formação do professor”*.

Subsidiadas pela produção acadêmica, pelas novas diretrizes e resoluções oficiais e pela construção coletiva de um consenso entre formadores de professores da UFJF, as novas perspectivas consagram, portanto, o conceito de que não é papel da docência a mera transmissão de informação para o aluno, o qual é cada vez mais desafiado a ocupar a posição de sujeito de um processo de construção de conhecimento intermediado pelo professor. Além disso, *a estrutura curricular deve ser pensada a partir da compreensão de que a formação de professores é um processo permanente*.

A consequência disso foi a necessidade de elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso de Letras-Licenciatura, que é pensado a partir de uma perspectiva exogênica, na qual *o cultivo do conhecimento e a formação de quadro qualificados para a docência não se esgotam segundo as motivações internas da ciência como organização social específica*. De resto, caberia a esse projeto espelhar o direcionamento das ações tomadas pelo corpo docente da Faculdade que, por ocasião da reforma de seu currículo, *repensaram, dentro das novas diretrizes, o processo de formação de professores de linguagem* (de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras), *voltados, sobretudo, mas não exclusivamente, para a atuação em espaços escolares de Ensino Fundamental e Médio* – esferas onde, como se sabe, prevalece a oferta de vagas públicas e para onde se direcionam a maior parte das políticas públicas de educação. (UFJF, 2014, p.8-9, grifos meus)

Observa-se o destaque dado, como justificativa para a reforma do curso, à formação para a docência dos licenciandos em Letras, pela seleção de termos e expressões que fazem referência à “criação de espaços propícios à formação do professor”. Ainda considerando o trecho apresentado, há uma menção aos “espaços escolares” como lugar de atuação profissional do egresso, embora não se configurem como única possibilidade, linguisticamente marcado pelo uso de “mas não exclusivamente”. Mais adiante, ao analisar a seção Campos de atuação, desenvolverei essa discussão a partir de exemplos do PPC.

Passando para a análise do Tema Tópico, o primeiro elemento que expressa significado representacional⁶¹, chama a atenção o fato do participante que leva o processo a acontecer

⁶¹ Significado representacional, aqui, remete às categorias da LSF, indicando “participante, processo ou circunstância no sistema de transitividade” (FUZER e CABRAL, 2014, p.137).

(ator), nesse caso, não é o *curso de Letras* e sim o *Projeto Pedagógico do curso de Letras-Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora*. O processo em “se organiza” é do tipo material transformativo, o que significa que a mudança ocasionada pelo processo é de algum aspecto de um participante já existente, no caso, o próprio *ator*.

Ainda seguindo as categorias de análise da LSF, a oração é intransitiva, pois envolve apenas um participante, representado por um sintagma lexical que omite o real agente da ação. Como no PPC anterior, o participante que leva o processo a ocorrer não é humano, mas uma entidade que representa uma organização institucional: o curso ou o próprio projeto, indefinindo quem ou que grupo de pessoas, de fato, é responsável pelos objetivos expressos no documento.

É importante salientar que essa é uma característica do gênero discursivo do qual o PPC faz parte, por ser um documento que dá voz a uma instituição, a uma coletividade e não a uma individualidade. Aqui retomamos o conceito de *contexto* para Halliday conforme apresentado por Fuzer e Cabral (2014, p.26). Segundo as pesquisadoras, para a LSF todo texto está envolvido por um contexto específico, e “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem”.

Halliday (1978) distingue dois níveis contextuais nos quais o texto está sempre inserido: o contexto de situação e o contexto de cultura. O primeiro deles se relaciona ao “ambiente imediato no qual o texto está funcionando”, enquanto o segundo “refere-se [...] a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc.” (FUZER; CABRAL, 2014, p.28), ao contexto sociocultural mais amplo que engloba ideologia, convenções sociais e instituições. Entender o contexto de cultura, ou o propósito social que deu origem a determinado texto, é conseguir identificar o *gênero* ao qual ele pertence, noção que para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.63) se define como “tipos de linguagem (e outras semioses) ligados vinculados a uma atividade social particular”⁶².

Interessa, portanto, observar o *gênero/contexto de cultura* do qual o PPC faz parte, uma vez que ele está ligado a práticas que carrega valores, crenças e ideologias que são compartilhadas por determinada comunidade, para analisar como se manifesta linguisticamente o “contexto sociocultural mais amplo”. No caso específico citado acima, acredito que a indefinição do agente da ação é uma marca linguística característica do gênero e da prática social particular.

⁶² Tradução minha do trecho: “We use the term ‘genre’ for the sort of language (and other semiosis) tied to a particular social activity, such as interview [...]”.

Retomando a análise dos objetivos expressos no PPC da UFJF, após a identificação o *ator* e o tipo de *processo*, temos a *circunstância de modo* “em torno de duas premissas” que adiciona significado ao processo sobre a forma como o PPC se organiza. Analisando as duas “premissas” (destacadas no original com grifos), se destaca uma ambiguidade: quem está voltado para atender as necessidades da sociedade? Quem pretende flexibilizar a formação na área de linguagem? O PPC ou o curso em si?

Considero que em ambos os casos o que se expõe não é a organização do documento, mas sim os objetivos em torno dos quais o curso se organiza. A escolha da palavra *premissa* é um indício disso, uma vez que seu significado é o de uma ideia inicial da qual se parte para formar um raciocínio: se parte de uma ideia inicial de que, por um lado, a universidade deve atender às necessidades da sociedade e, por outro, de que o curso deve promover a flexibilização da formação na área de linguagem. Para cada um dos objetivos sinalizados pelas premissas como as finalidades da formação no curso de Letras-Licenciatura, indica-se a forma de alcançá-los: por um lado, as necessidades da sociedade serão atendidas com a revisão do papel da Universidade e da área de Letras, por outro lado, a flexibilização da formação na área de linguagem será conseguida pela agregação de vários saberes e práticas pedagógicas diversificadas.

Embora o trecho selecionado, considerado como objetivos do curso, não faça referência direta aos egressos, destaco o uso de grupos lexicais que se relacionam à representação do tipo de licenciado formado pela instituição. Dentro da primeira premissa, está expressa a “formação de recursos humanos” e, na segunda, “credenciamento profissional”, o que poderia sinalizar a percepção institucional de que o egresso está sendo preparado para ser um profissional para o mercado, sem se especificar que se trata de um profissional da educação.

Nesse ponto, acho importante retomar os parágrafos que precedem o que está sob análise, para recuperar como objetivo da reformulação curricular a adequação do curso para a especificidade de uma licenciatura: “a diminuição da hegemonia dos conteúdos específicos sobre os pedagógicos e a criação de espaços propícios à formação do professor”, “a estrutura curricular deve ser pensada a partir da compreensão de que a formação de professores é um processo permanente”, “o cultivo do conhecimento e a formação de quadro qualificados para a docência não se esgotam segundo as motivações internas da ciência como organização social específica”, “o processo de formação de professores de linguagem (...), voltados, sobretudo, mas não exclusivamente, para a atuação em espaços escolares de Ensino Fundamental e Médio”.

Ao enfatizar em vários trechos que a formação a ser oferecida visa a propiciar a inserção dos egressos em campos profissionais relacionados à docência, observa-se que o preparo para o mercado, conforme mencionado anteriormente, não aparece para reforçar um discurso generalista da licenciatura. Pelo contrário, o que ocorre é uma valorização do futuro professor como profissional e da licenciatura como lugar de produção de conhecimento e não de reprodução de teorias científicas produzidas fora dela (APPLE, 2016; LÜDKE, 1994). Considero que a ideia de complementariedade entre pesquisa e ensino, apontada nas DCN de 2002, é trazida discursivamente nesse PPC.

Na seção dedicada ao Perfil do egresso (UFJF, 2014, p.16-18), embora se trate do PPC da Licenciatura, as primeiras características destacadas fazem referência à formação oferecida pelo curso de Letras, em geral:

O curso de Letras forma profissionais aptos ao tratamento da informação em linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros comunicativos e enquadres sócio-cognitivos em que ela se apresenta. Especificamente, forma analistas de linguagens com proficiência de uso e análise linguística em Português e/ou em língua estrangeira moderna e/ou clássica. (UFJF, 2014, p.16)

Chama a atenção o uso de “especificamente” para referir-se à formação de “analistas de linguagens” e não ao futuro professor, visto ser essa a especificidade de uma licenciatura. A menção à docência aparece no terceiro ponto, quando se afirma que

A formação em Licenciatura deve capacitá-los a atuar como professores dos ensinos Fundamental e Médio; professores em cursos livres de idiomas; educadores em contextos não-formais, tais como museus e bibliotecas; pesquisadores de língua, cultura e educação; assessores nas áreas de linguagem, comunicação, cultura e ensino; bem como professores do Ensino Superior, função para a qual, geralmente, é também exigido o grau de Mestre e/ou Doutor. No caso daqueles que optarem pelo Bacharelado, sua formação lhes permitirá a atuarem também como tradutores; intérpretes; revisores de texto e pesquisadores na área de tradução, interpretação e crítica literária em língua estrangeira. (UFJF, 2014, p.16, grifos meus)

Quando analisados os termos utilizados para referir-se ao egresso, encontramos “professores”, “educadores”, “pesquisadores” e “assessores”. Nota-se que, diferentemente do que sinalizei a respeito do PPC da Unimontes, todos os perfis profissionais indicados no trecho apresentado estão relacionados ao campo do ensino, seja como professores ou como assessores para assuntos educacionais. Ainda sobre o exemplo, a inclusão do campo de atuação do bacharel em Letras não se justifica, visto que o PPC em questão é específico para as Licenciaturas.

Mais adiante, ainda na parte geral para todas as Licenciaturas em Letras, há uma subseção intitulada Perfil do licenciado em Letras pela UFJF, na qual se faz menção explícita ao campo de atuação do egresso, que reproduzo integralmente:

O locus privilegiado de atuação do licenciado em Letras é a Escola Básica, nos níveis Fundamental e Médio, sem impossibilitar, no entanto, a prática docente em cursos de caráter profissionalizante, na educação de jovens e adultos, em escolas e cursos livres de idiomas, e na docência superior, sendo que, para esta, em geral é também exigida a complementação de sua formação em cursos de Pós-Graduação. Além da docência propriamente dita, o licenciado em Letras é igualmente apto para atividades que envolvam o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas na área de Letras, com domínio amplo e crítico de língua portuguesa e/ou de língua estrangeira moderna ou clássica, e de técnicas e procedimentos pedagógicos específicos que os capacitem a atuar nos espaços escolares como professor de língua portuguesa e/ou línguas estrangeiras modernas (espanhol, francês, inglês ou italiano), seja na posição de professor ou de supervisor, autor de material didático, consultor ou revisor de materiais didáticos que envolvam diferentes tecnologias na área da linguagem. (UFJF, 2014, p.19-20)

É possível observar que há uma ampliação no entendimento do campo de atuação de um licenciado em Letras, extrapolando o espaço da escola básica para incluir cursos profissionalizantes, educação de jovens e adultos, cursos de idiomas e, também, a docência universitária, mesmo que se faça um adendo de que é necessária a capacitação em cursos de Pós-graduação. Os demais perfis profissionais citados (supervisor, autor de material didático etc.) fazem parte da esfera de atividade educacional e, portanto, ainda se configuram como objetivo da formação em Licenciatura, conforme a DCN de 2002 que, em seu artigo 5º instrui que o PPC de cada curso deve levar em conta que “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (MEC/CNE, 2002a).

Na subseção específica da Licenciatura em Espanhol (UFJF, 2014, p.26-28), são elencados cinco âmbitos nos quais o egresso pode atuar, sendo eles a docência, assessorias, edição e revisão, co-produção e pesquisa e produção de material paradidático. Reproduzo o trecho do PPC que descreve em que consiste cada um desses campos:

Imagem 24 - Campos de atuação da licenciatura na UFJF

Campo de atuação:

- Docência: atuação no Ensino Fundamental e Médio, cursos profissionalizantes, educação de jovens e adultos, em cursos livres de Língua Espanhola ou de sua literatura, ou em cursos superiores (onde, em geral, são também requisitados cursos de pós-graduação);
- Assessorias: consultor sobre espanhol e suas respectivas literaturas em editoras, consulados, órgãos públicos ou privados de avaliação ou produção de materiais didáticos;
- Edição e revisão: assessorar na edição e revisão de textos em editoras ou em órgãos públicos ou privados de pesquisa ou divulgação científica, museus, agências de turismo etc.;
- Co-produção: prestar assistência na produção de programas de TV, rádio, vídeo, programas computacionais que visem ao ensino e divulgação da língua e/ou literatura de língua espanhola, ou na composição artística de histórias e personagens e histórias ficcionais em diferentes mídias;
- Pesquisa e produção de material paradidático: colaborar na preparação de material paradidático como enciclopédias, manuais, dicionários, *thesauri*, etc.

Fonte: UFJF (2014, p.27-28)

Divergindo do que havia sido apresentado como *locus* de atuação do licenciado em Letras, ao enumerar as possibilidades para o licenciado em Espanhol incluem-se atividades como “prestar assistência na composição artística de histórias e personagens e histórias ficcionais em diferentes mídias” ou “assessorar na edição e revisão de textos em agências de turismo”. Novamente, nota-se uma indefinição quanto às finalidades da formação da Licenciatura em Espanhol, uma vez que não é possível abarcar em um único curso de graduação o desenvolvimento de habilidades tão diversas. Tal constatação, inclusive, vai de encontro ao que Lima Vilela (2017) afirma ao dizer que a reforma das Licenciaturas no começo dos anos 2000

veio, no bojo da legitimação dos cursos de Licenciatura, valorizar as especificidades da docência como atividade distinta da de pesquisadores de uma área específica (biólogos, historiadores, geógrafos, matemáticos etc.) e engendrou um crescente movimento de separação das Licenciaturas específicas dos cursos de Bacharelados. (LIMA VILELA, 2017, p.130)

O PPC da UFJF não parece fazer parte desse movimento de separação das Licenciaturas específicas dos cursos de Bacharelados, seja por não apresentar uma separação nítida entre

campos de atuação de licenciados e bacharéis, seja por incluir em suas páginas passagens que descrevem aspectos da formação e atuação do egresso do Bacharelado.

5.1.3 – UFTM

A UFTM é uma das universidades que surgiram no país dentro da conjuntura de expansão do ensino superior e ampliação das instituições públicas de ensino superior. Criada em 1953 como Faculdade de Medicina de Uberaba, em 2005 foi transformada em Universidade (Lei 11.152, de 29 de julho de 2005), passando a oferecer mais cursos ligados à área da saúde e um na área de ciências humanas, Licenciatura em Letras Português-Inglês e Português-Espanhol.

O PPC em questão entrou em vigor em 2007, alterando a duração do curso, inicialmente de 6 para 8 semestres. No documento de 2010, denominado *Projeto Pedagógico | Curso de licenciatura em letras | Habilitação português / espanhol e suas literaturas*, há uma seção de “Finalidade e objetivos” que reproduzo abaixo:

Sendo assim, dentre os principais objetivos do curso, destacam-se:

- facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, visando articulação direta com a pós-graduação;
- possibilitar o domínio do uso da língua portuguesa e de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- refletir analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- desenvolver a visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparar o professor de forma atualizada para as demandas sociais;
- possibilitar a percepção de diferentes contextos interculturais;
- favorecer a utilização dos recursos da informática;
- ampliar os conhecimentos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- viabilizar o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES 492/2001). (UFTM, 2010, p.20)

As orações têm “Os principais objetivos do curso” como participante que leva os processos a ocorrerem, da mesma forma que observamos em outros PPCs e que se relaciona às características do gênero, dando voz a uma entidade, nesse caso, a instituição. O processo que

se desenvolve é de tipo relacional e, embora o verbo não esteja expresso, poderíamos parafrasear a estrutura da oração que indica os objetivos da seguinte maneira:

Os principais objetivos do curso	são	facultar ao profissional, criar oportunidade...
Participante 1	Processo relacional	Participante 2

Processos relacionais são aqueles em que dois participantes são postos em relação, representando-se suas características ou identidades. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.65), em orações desse tipo se criam e descrevem personagens em uma narrativa e se definem coisas, se estruturam conceitos. Santos (2007, p.232), analisando as funções do verbo “ser” no discurso, defende que seu uso “revela a intenção de estabelecer uma relação de singularidade através da relação de identificação, pois um participante foi identificado em relação ao outro, ou seja, uma entidade está sendo usada para identificar uma outra”.

Os participantes são chamados de *Identificado*, aquele que recebe uma identificação, e de *Identificador*, a identidade atribuída. Observando o exemplo do PPC da UFTM, tem-se que “o curso” recebe as identidades explicitadas como objetivos, sendo o *Identificador* as orações reduzidas de infinitivo.

Considero pertinente analisar de que tipo são os verbos que aparecem nas orações reduzidas, pois, embora sejam *Participantes* da oração são também ações. Excetuando “refletir”, todos os outros verbos realizam processos materiais, definidos na GSF como uma figura de fazer ou acontecer, “porque estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos” (FUZER; CABRAL, 2014, p.46) e, desses, a maior parte realiza processos materiais transformativos, aqueles nos quais o participante já existente tem algum aspecto modificado. São exemplos os processos realizados por “facultar”, “criar oportunidade”, “promover”, “ampliar”.

Nos processos em questão, nota-se que o “curso” (se um ator semântico de “Os principais objetivos do curso” é recuperado) figura como participante, porém, o graduando só é colocado em posição de participante em duas ocasiões: “facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” e “preparar o professor de forma atualizada para as demandas sociais”. Contudo, considero que nos demais objetivos da lista o graduando é levado em consideração, uma vez que “possibilitar o domínio do uso da língua portuguesa e de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” supõe que essa ação tem como *Meta* o graduando. No entanto,

a ausência de referência ao estudante, nos objetivos para sua formação, chama a atenção pelo protagonismo dado ao corpo docente da Universidade em detrimento do corpo discente.

O PPC recupera a finalidade da Licenciatura expressa nas DCN dos cursos de Letras, Resolução CNE/CES 492/2001, inclusive fazendo menção explícita ao documento, ao elencar que almeja “ampliar os conhecimentos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” e “viabilizar o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”. Nos dois casos, porém, o estudante não é mencionado, ficando implícito quem é o participante *Meta* das ações do curso.

Retomando a denominação utilizada pelo PPC da UFTM, vemos que da mesma forma que os objetivos explicitam que a formação oferecida está voltada para preparar um profissional da educação, termos mais generalizantes como “curso de graduação” ou “curso de Letras” não são utilizados. Prefere-se, por parte da instituição (e das pessoas envolvidas na escrita do documento) o uso da definição “curso de licenciatura em letras”, marcando desde o início em que contexto situacional se insere o texto.

Mesmo sem a proeminência no estudante, os objetivos do PPC estão bem alinhados com uma visão do preparo para a docência e para a valorização dos conhecimentos relacionados à área, por meio da viabilização do domínio de métodos e técnicas pedagógicas, da ampliação de conhecimentos que sejam objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, da reflexão crítica sobre a linguagem. Considero que o texto está materializando discursos que não dissociam as atividades de ensino e pesquisa, ou os conhecimentos “pedagógicos” dos “teóricos”, não reforçando, portanto, discursos que perduram nas universidades há anos sobre as licenciaturas (AZEVEDO *et al*, 2012; LÜDKE, 1994).

Analisando a seção intitulada Perfil do egresso do curso, são elencadas doze habilidades que devem ser desenvolvidas pelo licenciado e compor sua bagagem formativa ao final do curso. Chamam a atenção dois aspectos, sendo o primeiro deles a quase inexistência de capacidade/domínio – termos usados para introduzir cada uma das doze habilidades – voltados para o âmbito educacional e, o segundo deles, a forte intertextualidade com as *competências e habilidades* descritas nas DCN para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), documento que, inclusive, é recuperado intertextualmente em quase todos os PPCs que são objeto desta pesquisa.

De modo a facilitar a comparação do que o PPC da UFTM apresenta e do que está nas DCN para os cursos de Letras, apresento em forma de tabela trechos dos dois textos:

Tabela 6 - Comparativo PPC UFTM e DCN para os cursos de Letras (2001)

PPC UFTM	DCN para os cursos de Letras
Perfil do egresso do curso	Competências e habilidades
<p>O aluno egresso do curso deverá apresentar o seguinte perfil profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros da linguagem; • visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações sincrônicas e diacrônicas do texto literário; • capacidade de compreender criticamente a literatura estrangeira e a vernácula e de conduzir investigações no campo literário, por meio da análise de diferentes teorias, bem como de sua aplicação a problemas de ensino e aprendizagem da literatura; • capacidade de reconhecer e valorizar o repertório cultural regional, dimensionando sua aplicação ao ensino de línguas e literaturas 	<p>[...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; • visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; • percepção de diferentes contextos interculturais;

Fonte: UFTM (2010) e MEC/CNE (2001a)

Observa-se a retextualização de partes da DCN de 2001 no PPC da UFTM para referir-se ao perfil do egresso desejável: que seja um profissional que tenha domínio *do uso da língua*, uma *visão crítica para realizar investigações linguísticas e literárias* e a *percepção/reconhecimento de contextos interculturais*.

5.1.4 – UNIFAL-MG

A Universidade Federal de Alfenas, a exemplo do que aconteceu com a UFTM, também tem uma história que precede sua configuração como universidade federal. Criada em 1914 como Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas, em 2001 passou a ser um Centro Universitário Federal, com a abertura de outros cursos, todos voltados para a área da saúde. Mais tarde, em 2005, transformou-se em universidade (Lei 11.154), tendo o projeto de implantação do curso de Letras aprovado em 2008.

O caminho seguido desde a concepção do curso até sua implementação foi marcado por modificações estruturais na proposta original. Inicialmente, o projeto previa as modalidades de bacharelado e de licenciatura, ambas com habilitação dupla português/espanhol. Considero

relevante citar alguns trechos desse histórico como parte da conjuntura na qual a licenciatura em letras-espanhol da Unifal-MG se insere:

Mesmo antes de constituído um corpo docente mínimo do curso de Letras, redigiram-se Projetos Político-Pedagógicos para o curso (Bacharelado em Letras e Licenciatura em Letras), que foram aprovados no Conselho Superior em 25 de novembro de 2009. Esses mantinham as habilitações em Português/Espanhol, consoante aos projetos de implantação, mas faziam alterações substanciais na dinâmica da licenciatura e mudavam profundamente o perfil do bacharelado, encaminhando seu enfoque para uma formação em Estudos Literários, uma vez que a formação específica do corpo docente contratado até aquela época apontava nessa direção. Tratou-se uma forma coerente de aproveitamento da formação dos professores disponíveis.

Contudo, em 28 de dezembro de 2009, antes que esses últimos projetos fossem encaminhados ao Ministério de Estado da Educação, este encaminhou diligências à UNIFAL-MG (processos n.º. 200904288 e n.º. 200903032) orientando o arquivamento dos projetos cadastrados e o protocolo de projetos com habilitações Português e Espanhol independentes. Atendendo à orientação, a Pró-reitoria de Graduação da UNIFAL-MG, assistida pelo Colegiado de Curso, efetuou o arquivamento dos processos de 2008 e deu início aos trabalhos de elaboração do projeto aprovado pelo Consuni em 25 de junho de 2010. [...]

Assim, a nova estrutura, como se verá adiante, é mais enxuta e objetiva que as anteriores. Além disso, o grupo de trabalho considerou que as dificuldades de contratação de docentes decorrentes das regras de contenção de gastos adotadas pelo Governo Federal inviabilizam a manutenção da proposta inicial de oferta de duas modalidades com duas habilitações cada uma. Decidiu-se, portanto, pela que oferece maior oferta quantitativa de trabalho aos egressos, a saber, a licenciatura. Trata-se, também, de uma escolha que se coaduna com a política federal levada atualmente a efeito de formação de docentes para a educação básica. Porém, a equipe de trabalho imprimiu ao perfil dos egressos sólida formação na área de pesquisa, de maneira a formar um docente-pesquisador, apto para a prática docente na Educação Básica, para a continuidade de sua formação em nível de pós-graduação e, eventualmente, para o exercício do magistério superior e para o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas áreas de língua e literatura, em todas suas dimensões, incluindo a possibilidade de projetos nas áreas de atuação profissional afins do curso, como a tradução, a revisão e o assessoramento. (UNIFAL-MG, 2011, p.7-8, grifos meus)

Há fatores que justificam, segundo a instituição, a decisão por implementar uma licenciatura em espanhol, como a colocação profissional dos egressos e as políticas federais de incentivo para a formação de docentes. Destaco, no entanto, que o discurso de separação entre ensino e pesquisa pode ser recuperado no trecho citado quando, ao introduzir a importância da pesquisa na formação oferecida, marca-se a oração com o *Tema textual* “porém”, uma conjunção que introduz restrição ou oposição ao que se disse na oração anterior.

Embora se diga buscar a formação de um “docente-pesquisador” que esteja apto a atuar na Educação Básica, o uso de “porém” supõe que a decisão pela licenciatura, em detrimento do bacharelado, poderia excluir a dedicação à pesquisa como parte do currículo. Analisando o que está dito no trecho do PPC, a argumentação se constrói sob a concepção de que essa instituição, de maneira especial, optou por garantir um “algo a mais”, ou seja, uma “sólida formação na

área de pesquisa”, além de expandir o perfil do egresso para um profissional apto a exercer o “magistério superior”, “a tradução, a revisão e o assessoramento”.

Passando à análise dos objetivos, na versão do projeto da Unifal-MG de 2011, denominado *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Licenciatura | Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Espanhola*, afirma-se que

Constitui-se como objetivo do curso de Licenciatura em Letras com possibilidades de:

- a. Habilitação em Língua Portuguesa ou;
- b. Habilitação Língua Espanhola ou;
- c. Consecução das duas habilitações por meio de estudos adicionais, por meio de apostilamento;

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma consistente e crítica, com a língua e a literatura de sua respectiva habilitação, nos contextos oral e escrito, sabedores de sua inserção na sociedade e conhecedores das relações com o outro, de forma a atender as demandas educativas, de pesquisa e de construção de saberes concernentes ao exercício efetivo dos profissionais da linguagem em âmbito nacional. (UNIFAL-MG, 2011, p.23-24)

O grupo verbal “Constitui-se como objetivo” realiza um processo de tipo mental desiderativo, funcionando como sinônimo de “projetar” ou “estabelecer” e expressando a intenção de que algo se realize. O *experenciador* da vontade de que o processo seja realizado, como em outros exemplos, é o “curso de Licenciatura em Letras”. O *fenômeno* não é representado por uma pessoa ou coisa, mas por um ato, expresso por meio da oração projetada “formar profissionais interculturalmente competentes”, que se completa com a *circunstância de causa/finalidade* “de forma a atender as demandas educativas, de pesquisa e de construção de saberes concernentes ao exercício efetivo dos profissionais da linguagem em âmbito nacional”.

Há também circunstâncias que adicionam significados ao fenômeno, especificamente ao termo “profissionais”, como a de *modo* “capazes de lidar, de forma consciente e crítica”, a de *acompanhamento* “com a língua e a literatura de sua respectiva habilitação”, a de *localização* “nos contextos oral e escrito”. O uso das circunstâncias cumpre o papel de detalhar o tipo de profissional que o curso deseja formar.

Observa-se que a proeminência é dada à ação de “formar profissionais”, sem que se inclua – por meio das circunstâncias – que tal profissional estará preparado para funções de docência, discurso que se reforça ao final do parágrafo com o uso de “profissionais da linguagem”, um termo generalizante. As “demandas educativas”, inclusive, não recebem destaque, aparecendo após várias circunstâncias.

Pela análise, observam-se contradições discursivas, pois ora se reforça o discurso que dissocia pesquisa e ensino e que concebe a licenciatura como um curso generalista – que prepara um profissional apto a dar aulas na Educação básica, mas também a atuar como tradutor, revisor, etc. –, ora a finalidade de formação para a docência no ensino fundamental e médio é destacada. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p.24) afirmam, ao apresentar a noção de que toda prática social está localizada dentro de uma rede de práticas, “os sujeitos são posicionados e relacionados de maneira contraditória”⁶³, de forma que

Esses posicionamentos contraditórios constituem antagonismos entre sujeitos diferentes e dentro de sujeitos individuais (Laclau e Mouffe 1985). A afirmação de antagonismos dentro de um sujeito implica que a identidade é heterogeneamente constituída como um efeito dos diversos posicionamentos de um sujeito (Jenkins 1996)⁶⁴.

Retomando o que já foi dito a respeito da característica do PPC de reunir discursos de práticas sociais diferentes, além de ser um documento produzido por mais de um sujeito e estar submetido a diversas instâncias internas e externas à universidade, considero que as contradições discursivas observadas nesta análise corroboram a heterogeneidade na representação sobre a licenciatura. Essa percepção se comprova quando se observa a seção intitulada Perfil do egresso, que é definida no PPC como alguém que

[...] apresentará consistente formação teórico-prática de docente de língua materna e/ou estrangeira e suas respectivas literaturas, com sólida formação nas áreas da pesquisa linguística e da pesquisa literária. (UNIFAL-MG, 2011, p.24)

No trecho destacado o perfil do egresso delineado é tanto o de um docente quanto o de um pesquisador nas áreas de linguística e literatura. Embora considere relevante e desejável que um docente seja também um pesquisador, não vejo como seria possível durante um curso de graduação formar um docente com *sólida formação* também em pesquisa científica em dois campos do conhecimento tão vastos como a linguística e a literatura.

Essa visão do curso da UNIFAL-MG de que é possível oferecer uma formação ampla e que abarque objetivos e finalidades tão diversos é apresentada ao início do PPC, em um tópico intitulado O mercado de trabalho, sendo o único documento institucional a dedicar uma seção

⁶³ Tradução minha para: “Subjects are positioned and related in contradictory ways [...]”.

⁶⁴ Tradução minha para: “These contradictory positionings constitute antagonisms both between different subjects and within individual subjects (Laclau and Mouffe 1985). The claim of antagonisms within a subject implies that identity is heterogeneously constituted as an effect of the diverse positionings of a subject (Jenkins 1996)”.

exclusiva para o tema. Nela, se afirma que no momento de elaboração do PPC, o ano de 2011, havia uma demanda de “cerca de 470 mil docentes no país” (UNIFAL-MG, 2011, p.9) segundo dados do Ministério da Educação, dentre eles profissionais de língua portuguesa e de língua estrangeira. Portanto, justifica-se a necessidade de oferecimento de uma licenciatura como a proposta pela instituição.

Outro ponto destacado na seção é o “incrível progresso” pelo qual a ciência brasileira passava “nas últimas duas décadas”, sinalizando que

A necessidade de formação de pesquisadores em todas as áreas é premente e a demanda por docentes-pesquisadores para as instituições de nível superior – as principais instituições na produção científica no Brasil, especialmente na área das ciências humanas – é fartamente comprovada em estatísticas recentes. (UNIFAL-MG, 2011, p.9)

Analisando o trecho anterior é possível observar que a formação de pesquisadores é defendida como necessária, no entanto, a relação estabelecida não é com a escola, ou seja, formar um professor pesquisador que irá atuar na educação básica, mas sim nas *instituições de nível superior*. Assim, justifica-se oferecer uma licenciatura em Letras Espanhol com um perfil voltado para a pesquisa com vistas a formar egressos que poderão atuar em outras IES, corroborando um discurso que separa a escola da ciência e o professor da pesquisa.

5.1.5 – UFV

O curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa foi criado em meados da década de 1970 e, após trinta anos, em 2007, o espanhol passou a integrar as opções de dupla licenciatura da instituição. Na seção Concepção do Curso, informa-se que apenas em 2010 foi admitida a primeira entrada de alunos,

com o objetivo de suprir as necessidades de formação de professores de língua espanhola para tornar efetivo o cumprimento da Lei Federal nº 11.161. No contexto das IFES mineiras, o curso de Letras Português-Espanhol vem possibilitar de fato a implantação da língua espanhola no Ensino Médio das escolas da região e de outras regiões de Minas Gerais e do Brasil, das quais recebemos alunos e para onde, provavelmente, voltarão uma vez formados. (UFV, 2013, p.11)

A seção de objetivos, no denominado *Projeto Pedagógico do Curso de Letras | Português-Espanhol*, está dividida entre geral e específico e, nos termos do primeiro encontra-se:

Objetivo geral

Formar professores de Português e Espanhol para atuação desses profissionais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (UFV, 2013, p.11)

No texto, de forma implícita, temos a realização de um processo relacional, parafraseado em⁶⁵: O objetivo geral do curso é formar professores [...]. Dessa forma, como *Identificado* temos “O objetivo geral do curso” e como *Identificador*, a oração reduzida de infinitivo “Formar professores de Português e Espanhol”. Há duas circunstâncias adicionando significados de *finalidade* (“para atuação desses profissionais”) e *localização* (“no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”).

Sabendo que em processos relacionais identificativos “um dos participantes tem uma identidade determinada” que é usada para identificar o outro participante numa relação de “A serve para definir a identidade de x” (FUZER; CABRAL, 2014, p.69), observa-se que o curso da UFV, em termos discursivos, se define como um espaço formativo de *professores de Português e Espanhol da educação básica*. Nesse PPC, de maneira inequívoca, a representação que se tem da licenciatura é a mesma que se encontra nos princípios e fundamentos das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a), ou seja, o caráter específico da licenciatura é enfatizado e apresentado como único possível.

Os objetivos específicos reforçam essa representação do egresso como docente, relacionando todos eles ao preparo para a prática educacional, como é possível observar abaixo:

Promover a reflexão crítica sobre o papel do professor de língua materna e estrangeira na sociedade e sobre sua prática pedagógica.

Desenvolver e/ou ampliar a competência linguística em Língua Espanhola e Língua Portuguesa, preparando o discente para o uso e o estudo analítico e reflexivo dessas línguas.

Desenvolver a competência leitora e crítica no âmbito da literatura, tanto brasileira, como portuguesa, espanhola e dos diferentes países da América de língua espanhola, preparando o discente para utilizar esses conhecimentos na prática docente. (UFV, 2013, p.11)

Na seção dedicada ao Perfil e competências profissionais, novamente a especificidade da Licenciatura é reforçada, afirmando-se que o egresso será preparado para atuar como docente e em espaços nos quais a esfera educacional constitui-se como foco:

⁶⁵ Esse caso segue a mesma configuração da análise que fizemos dos objetivos do PPC da UFTM em 5.1.3.

Imagem 25 - Perfil do egresso UFV

5. Perfil e competências profissionais

O egresso do Curso de Letras Português-Espanhol está preparado para atuar tanto na docência de língua e literatura materna como na de língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana, no Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, pode atuar também em cursos livres de idiomas e na revisão de textos e na análise e elaboração de materiais didáticos das áreas em que se graduou.

Fonte: UFV (2013, p.11)

Considerando os nove PPCs que são objeto desta análise, o da UFV é o único que se alinha completamente ao que está disposto nas DCN de 2002 para a formação de professores da educação básica. Não se observa, ao longo do documento, o atravessamento de discursos que deslegitimam ou secundarizam a Licenciatura, pelo contrário, a formação docente é defendida e reafirmada como a finalidade do curso oferecido na instituição.

5.1.6 – UFVJM

O curso da UFVJM, com as atividades iniciadas em 2012, possui uma configuração diferente de todos os demais, pois está organizado como um novo título, obtido após a conclusão do Bacharelado em Humanidades:

O Curso de Licenciatura em Letras (Português / Espanhol) proposto neste Projeto Político-pedagógico difere de outras graduações convencionais em Letras quanto à sua concepção pedagógica. Na maior parte dos cursos dessa natureza, o ingresso dos acadêmicos dá-se de maneira direta mediante processo(s) seletivo(s). No caso da presente licenciatura ora implantada na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o acesso dos discentes ocorre via Bacharelado em Humanidades (BHu). Isso se deve ao fato de que, em observância aos compromissos bilaterais assumidos por esta IES e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as Licenciaturas em Letras implementadas pela UFVJM devem necessariamente realizar uma articulação entre o bacharelado interdisciplinar e o Curso de Licenciatura na(s) área(s) do conhecimento específica(s). (UFVJM, 2011, p.6)

Embora esse modelo possa remeter à fórmula de 3+1 (AZEVEDO *et al*, 2012; FREITAS, 2012), a concepção difere, inclusive, no que concerne à carga horária:

Por essa razão, o bacharel em Humanidades que se interessar pelo ingresso na carreira de Letras, tendo já cursado no mínimo os seis semestres do BHu — dos quais o quinto e o sexto períodos compõem-se inteiramente de disciplinas específicas da área de

Letras —, tem condições de concluir sua formação como licenciado em Letras no prazo mínimo de mais cinco períodos. [...]

Conforme as diretrizes do próprio projeto UFVJM / REUNI, a interação entre Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Letras promove a ampliação da mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre institutos, cursos e programas de educação superior. Além disso, essa articulação Bacharelado-Licenciatura estimula a diversificação das modalidades de formação técnica e teórica dos discentes, evitando que estes sejam submetidos a uma profissionalização precoce e a uma formação excessivamente disciplinar e compartimentada. (UFVJM, 2011, p.7)

Os objetivos *do Projeto Político Pedagógico | do Curso de Letras (Português / Espanhol)* da UFVJM, foco desta análise, são reproduzidos abaixo:

4 - OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

O Curso de Licenciatura em Letras com habilitações em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas, tendo como base a legislação vigente, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelece os seguintes objetivos:

- i) Proporcionar formação teórica e prática adequada ao acadêmico com vistas não apenas ao pleno desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e literárias compatíveis com o exercício, consoante suas habilitações específicas, da atividade docente na Educação Básica, mas também ao desenvolvimento de sua cidadania;
- ii) Oportunizar ao acadêmico situações de imersão em atividades de ensino, pesquisa e extensão para que este possa desenvolver, de maneira autônoma, reflexões críticas quanto aos processos de ensino e aprendizagem, bem como enriquecer seus conhecimentos linguísticos e literários;
- iii) Proporcionar ao discente condições favoráveis para que este possa atuar de maneira social e ideologicamente crítica em relação ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos de Língua Materna e suas respectivas Literaturas bem como os de Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas;
- iv) Capacitar o aluno para que este possa dominar diferentes linguagens e suas tecnologias com vistas à utilização desses recursos em sua futura atividade docente;
- v) Oportunizar ao acadêmico atividades de reflexão sobre a diversidade linguística e cultural por meio de estudos de diferentes gêneros textuais e variedades linguísticas;
- vi) Proporcionar a criação de ambientes de estudo e pesquisa que permitam aos discentes tornarem-se corresponsáveis e coparticipes de sua própria formação acadêmico-profissional;
- vii) Promover a reflexão crítica acerca das linguagens e suas diferentes práticas discursivas como formas de interação social, marcadas por especificidades culturais e ideológicas;
- viii) Conscientizar os discentes quanto à necessidade de envolvimento em atividades – oferecidas pelo curso e pela instituição como um todo — de ensino, pesquisa e extensão tendo em vista o necessário caráter indissociável dessas três modalidades. (UFVJM, 2011, p.10-11)

O processo realizado na oração “O Curso de Licenciatura em Letras [...] estabelece os seguintes objetivos” é do tipo mental desiderativo, sendo o “curso” o *Experienciador* que deseja

e “os seguintes objetivos” o *Fenômeno*. É necessário, porém, analisar as orações reduzidas de infinitivo que aparecem listadas de i) a viii), por serem os significados que estão condensados no termo “objetivos”.

Os verbos utilizados, excetuando “conscientizar”, realizam processos materiais e, em sua maioria, transformativos. Consideramos que, pela característica desse tipo de verbos de modificar aspectos em um participante já existente (FUZER; CABRAL, 2014), nos objetivos a formação é representada como um aperfeiçoamento de capacidades, conhecimentos e habilidades dos estudantes, partindo do pressuposto que eles já trazem uma bagagem prévia e não que são “livros em branco”.

Dos oito objetivos apresentados, os quatro primeiros fazem menção à finalidade da licenciatura, relacionando-a ao preparo para a docência. A ideia de que esse é um curso de formação inicial pode ser observada pela escolha do léxico utilizado para referir-se aos graduandos: “acadêmico”, “discente(s)”, “aluno”. Dessa forma, embora a docência do ensino básico tenha destaque nos objetivos, evidencia-se a identificação do estudante pelo lugar que ele ocupa no presente (aluno) e não pelo lugar que pode vir a ocupar no futuro (professor).

Ao tratar do Campo de atuação do profissional egresso do curso, destacam-se atividades relacionadas à docência de língua e literaturas portuguesa e espanhola e, também, apresentam-se como possibilidade a atuação em outras áreas de trabalho, sendo citadas

o mercado editorial, o setor de serviços (hotelaria e turismo), a consultoria em comunicação (intérprete e tradutor, produtor cultural de eventos, assessor linguista, secretário executivo), a construção do conteúdo textual das páginas web e o desenvolvimento de atividades específicas da tecnologia da informação. (UFVJM, 2011, p.15)

Novamente, é possível encontrar um perfil heterogêneo para o egresso da Licenciatura em Letras, abrangendo esferas de atividade que não se relacionam ao campo educacional, tais como *hotelaria*, *turismo* ou *produtor cultural de eventos*. Nesse sentido, no PPC afirma-se que há duas grandes áreas de atuação do “profissional formado no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol” oferecido pela instituição: a docência e a tradução.

A formação para ser tradutor, no Brasil, ainda é muito restrita. Segundo dados do e-MEC de 2021, apenas duas instituições federais possuem cursos independentes de Letras Tradução Português-Espanhol, a Universidade Federal de Brasília e a Universidade Federal de Pelotas. Outras quatro instituições oferecem, dentro de seus cursos de Bacharelado, a possibilidade de graduar-se em tradução, embora apenas na Universidade Federal da Paraíba o espanhol esteja incluído entre as línguas estrangeiras. Dentro do estado de Minas Gerais,

portanto, não há nenhuma instituição pública federal que ofereça formação em tradução de espanhol, contudo, esse perfil de egresso está presente na grande maioria dos PPCs desta pesquisa como um campo de atuação do licenciado em Letras Espanhol.

No caso do PPC da UFVJM, além da tradução, destacam-se outros perfis profissionais possíveis para o egresso, conforme pode-se observar no trecho seguinte:

Imagem 26 - Campos de atuação do egresso da UFVJM

A segunda área passível de atuação desse profissional é como tradutor e intérprete (técnico ou juramentado) de documentação civil em geral, na tradução de edições bilíngues, em conferências e palestras, e ainda nas áreas de comércio internacional e turismo. Ele pode ainda trabalhar no mercado editorial, como tradutor, redator e revisor de textos nos diversos campos de produção de conhecimento, seja ele literário, didático, técnico ou científico. Outra possibilidade é atuar como crítico ou produtor artístico, na redação de comentários de obras literárias e artísticas em geral, ou escrever resenhas para jornais e revistas, roteiros para produções audiovisuais ou as propriamente literárias (em prosa ou poesia).

Fonte: UFVJM (2011, p.16)

Assim como sinalizado a respeito do PPC da Unimontes, no caso da UFVJM também são elencados perfis profissionais diversos, como *produtor artístico*, recuperando interdiscursivamente campos de atuação que constam no Parecer CNE/CES n.492/2001 (MEC/CNE 2001a) para a formação em Letras.

5.1.7 – IF-SUDESTE MG (Campus São João Del-Rei)

O PPC foi aprovado em 2016, tendo o curso do IF-Sudeste MG iniciado suas atividades em 2013. O documento, denominado *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras / Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola*, apresenta na seção de objetivo geral que

O Curso de Licenciatura em Letras tem como objetivo geral oferecer ao aluno (a) uma formação que contemple tanto os valores legados pela tradição humanista, quanto às formas de pensamento, quanto pela organização e atuação impostas pela sociedade contemporânea.

Mais especificamente o Curso Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola – tem por objetivo possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem, proporcionando o desenvolvimento para lidar com tais fenômenos como professores (as) nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e como pesquisador desses fenômenos. E ainda visa formar profissionais que possam atuar em áreas correlatas à linguagem como tradutor, revisor, editor, dentre outras. E também contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com valores éticos, reconhecendo questões prementes da

sociedade brasileira como as de gênero, relações étnico-raciais, inclusivas, ecológicas dentre outras. E, em face delas, agir de forma a promover os valores democráticos. (IF-SUDESTE MG, 2016, p.21)

O processo realizado é do tipo mental desiderativo, manifestado pelo grupo verbal “tem como objetivo geral”, indicando o que se almeja institucionalmente. Como *experienciador* também observamos a impessoalidade da voz institucional no uso de “O Curso de Licenciatura em Letras”.

O participante *fenômeno* é realizado, no primeiro parágrafo, como a oração projetada “oferecer ao aluno (a) uma formação que contemple [...]” e, no segundo parágrafo, pela oração projetada “possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem”. Retomando o conceito de *figura* que o sistema de transitividade forma e sabendo que a *figura* é constituída por um processo e participantes, a análise nos mostra que “o curso” pretende alcançar: a) uma formação humanista e contemporânea e b) a compreensão dos fenômenos da linguagem. Nenhum desses dois objetivos têm como foco o futuro professor, a educação básica ou a formação de um futuro profissional da educação.

A proeminência dada à formação humanista e contemporânea, tanto por ser o foco do “objetivo geral” quanto por figurar no primeiro parágrafo dessa seção, reforça outros aspectos que são perceptíveis pela análise das circunstâncias. No segundo parágrafo constam circunstâncias para o *fenômeno* “possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem”: a finalidade do desenvolvimento dessa compreensão (“para lidar com tais fenômenos”), e o papel que será desempenhado por quem alcançar essa compreensão (“como professores (as) nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola” e “como pesquisador desses fenômenos”).

Observa-se que o “professor” e o “pesquisador” são incluídos como *circunstâncias* do processo mental e não como *fenômeno*, ou seja, de maneira secundária. O foco da formação, portanto, recai nos fenômenos da linguagem e não na atuação docente. Dessa forma, o discurso da formação teórica/científica – do bacharel – é mantido nesse PPC, uma vez que os termos do campo semântico da docência aparecem em uma categoria gramatical considerada opcional.

Na categoria lexical, aparecem os termos “aluno (a)”, “professores (as)”, “pesquisador”, “profissionais” e “cidadãos comprometidos” para denominar os estudantes do curso de graduação em letras - licenciatura em espanhol. Chama a atenção a inclusão dos termos “tradutor, revisor, editor, dentre outras” quando se fala do objetivo de formar profissionais para atuação “em áreas correlatas à linguagem”, embora conforme descrito até aqui tal fato não seja inédito entre os PPCs das Licenciaturas em Letras Espanhol de Minas Gerais.

Dessa forma, o discurso de generalização da formação em licenciatura, desconsiderando sua especificidade, reforça o discurso da falta de valorização da docência ou, inclusive, do entendimento de que o profissional de Letras – independente de sua formação – está apto a desempenhar as mais diversas funções. Tal constatação se materializa nos Objetivos específicos, uma vez que o primeiro deles é

i) apresentar um corpo de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de profissionais em Letras buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania; (IF-SUDESTE MG, 2016, p.21-22, grifos meus)

Nos oito objetivos específicos, se faz referência cinco vezes ao egresso do curso e, em todas elas, o termo escolhido é “profissional em Letras”. Novamente, observa-se que a especificidade da Licenciatura é omitida e se projeta um discurso generalista do formado.

Os próximos dois PPC fazem parte do grupo que tem como referência as DCN de 2015 (Resolução CNE/CP 2, de 2015), sendo os mais recentes entre os que compõem o *corpus*.

5.1.8 – UFMG

O PPC em análise trata de todas as licenciaturas⁶⁶ da Faculdade de Letras da UFMG e intitula-se *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura*. Na seção dedicada aos objetivos, estão listados o geral e os específicos. Reproduzo o objetivo geral a seguir:

O objetivo geral do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens em geral, e mais especialmente com a linguagem verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o outro (cf. Parecer CNE/CES 492/2001).

Na UFMG, o Curso de Letras visa a proporcionar ao aluno oportunidades para construção de conhecimentos e de reflexão sobre linguagens e sobre a(s) língua(s) objeto de seus estudos e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, são objetivos gerais do curso de Letras nesta universidade:

- formar profissionais que dominem a língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins;
- formar profissionais que compreendam a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo e a estrutura das línguas naturais; que percebam a importância da literatura na expressão da experiência humana e que compreendam como se constitui um sistema literário específico; e,

⁶⁶ Atualmente, na UFMG, são oferecidas as opções de licenciatura em: Português, Inglês, Português-Espanhol, Português-Alemão, Português-Francês e Português-Italiano. Existe outro PPC, dedicado aos bacharelados.

ainda, que compreendam as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas. (UFMG, 2017, p.21)

O primeiro parágrafo é uma paráfrase do que consta nas DCN de 2001 dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (Parecer CNE/CES n.492/2001). Algo similar acontece no PPC da Unifal-MG (5.1.4) e, uma vez que esse trecho já foi analisado anteriormente, começo pelo segundo parágrafo.

O primeiro aspecto em destaque relaciona-se ao fato de que, embora se trate de um PPC para as licenciaturas, nos objetivos gerais se faz menção ao “Curso de Letras” como um todo. Apenas nos objetivos específicos as licenciaturas são mencionadas, o que ocasiona uma representação dos egressos como profissionais da linguagem, podendo atuar como “professores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins”. Esse perfil é o mesmo apresentado no Parecer CNE/CES nº 492/2001 (MEC/CNE, 2001a) ao serem apresentadas as competências e habilidades do profissional de Letras.

Embora o Parecer 492/2001 seja um documento aplicável tanto às licenciaturas quanto aos bacharelados, na seção dedicada à “Estruturação do Curso” se lê:

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (MEC/CNE, 2001a, p.31, grifos meus)

Considerando que há uma legislação específica para cursos de formação inicial de professores e que a instituição elaborou um PPC diferente para cada modalidade (licenciatura e bacharelado), entendo que se dá mais destaque ao que é definido pelas DCN voltadas para a formação em Letras. Para ilustrar o que afirmo, apresento os objetivos geral e específicos dos PPCs das licenciaturas e dos bacharelados da UFMG:

Tabela 7 - Objetivos nos PPCs de Licenciaturas e Bacharelados (UFMG)

PPC das Licenciaturas	PPC dos Bacharelados
5.1. OBJETIVO GERAL O objetivo geral do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens em geral, e mais especialmente com a linguagem verbal, nos contextos orais e	5.1. OBJETIVO GERAL O objetivo geral do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens em geral, e mais especialmente com a linguagem verbal, nos contextos orais e escritos, e

<p>escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o outro (cf. Parecer CNE/CES 492/2001).</p> <p>Na UFMG, o Curso de Letras visa a proporcionar ao aluno oportunidades para construção de conhecimentos e de reflexão sobre linguagens e sobre a(s) língua(s) objeto de seus estudos e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, são objetivos gerais do curso de Letras nesta universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formar profissionais que dominem a língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins; • formar profissionais que compreendam a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo e a estrutura das línguas naturais; que percebam a importância da literatura na expressão da experiência humana e que compreendam como se constitui um sistema literário específico; e, ainda, que compreendam as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas. <p>5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>A licenciatura em Letras da UFMG tem por objetivo precípuo formar profissionais para atuar no magistério na Educação básica – segundo segmento do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. anos) e Ensino Médio (1º. ao 3º. anos) –, compromissados com a formação crítica, ética e cidadã dos sujeitos e capazes de realizar autonomamente ações de ensino de linguagens e, especificamente, ações de ensino da língua e da literatura de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do país.</p>	<p>conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o outro (cf. Parecer CNE/CES 492/2001).</p> <p>5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Na UFMG, o Curso de Letras visa a proporcionar ao aluno oportunidades para construção de conhecimentos e de reflexão sobre linguagens e sobre a(s) língua(s) objeto de seus estudos e suas respectivas literaturas. Nesse sentido, são objetivos gerais do curso de Letras nesta universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formar profissionais que dominem a língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins; • formar profissionais que compreendam a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo e a estrutura das línguas naturais; que percebam a importância da literatura na expressão da experiência humana e que compreendam como se constitui um sistema literário específico; e, ainda, que compreendam as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas. <p>O bacharelado em Letras da UFMG, por sua vez, além dos objetivos supra-citados, tem por objetivo formar profissionais para atuar como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores e editores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades afins, exercendo suas atividades de forma crítica, ética e cidadã, como sujeitos capazes de trabalhar autonomamente nos domínios do conhecimento das línguas e das literaturas de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do país.</p>
---	---

Fonte: UFMG (2017)

Comparando-se os dois documentos, fica evidente que os objetivos específicos para o bacharelado são, em grande parte, os que se apresentam como gerais das licenciaturas. Dessa forma, materializa-se um discurso que parte do bacharelado, visto como formação principal e completa em si mesmo, para a licenciatura, considerada uma formação complementar e que só acontece após o estudante ter recebido a formação anterior, ou seja, o modelo 3+1.

O bacharelado também é lembrado no PPC da UFMG nas seções Perfil do egresso e Campos de atuação do profissional de Letras. Nos dois momentos, a introdução ao tema parte

de uma caracterização do *profissional de Letras*, no geral, para chegar ao *licenciado em Letras*, apoiando-se nas DCN para o curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), sem citar as DCN para a formação de professores (Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2015). A organização da seção sobre o perfil do egresso é a seguinte: 6. Perfil do egresso; 6.1 Perfil geral do graduado em Letras; 6.2 Perfil do licenciado em Letras.

A respeito do perfil do licenciado, chama a atenção o início do parágrafo de apresentação, no qual se afirma que

Em sintonia com as Diretrizes Nacionais, ao elaborar e desenvolver sua proposta pedagógica, a Faculdade de Letras da UFMG pretende que seu licenciado construa um perfil de sujeito comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática [...] (UFMG, 2017, p.24, grifos meus)

Contudo, não se especifica quais são as Diretrizes Nacionais às quais se faz referência e, anteriormente, a DCN citada foi a do curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001). O mesmo acontece quando se aborda o campo de atuação do egresso, partindo das diretrizes gerais para os cursos de Letras.

5.1.9 – UFU

O PPC que em análise, versão de 2017, surge como uma forma de adequar o curso à Resolução CNE/CP 2/2015 (MEC/CNE, 2015), mas também em um contexto de desmembramento do Curso de Letras com a criação de quatro cursos de graduação independentes no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia. O novo projeto recebe o nome de *Projeto Pedagógico do I Curso de Graduação em Letras: I Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola I (Licenciatura)*.

A seção dedicada aos objetivos gerais está reproduzida abaixo:

Fundamentados nas concepções citadas anteriormente, sobre o perfil do egresso do graduado em Letras e as competências e habilidades dele requeridas, podemos pautar as ações acadêmicas do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola nos seguintes objetivos gerais, definidos pelas Diretrizes Nacionais:

- i) Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de professores de línguas, linguística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania;
- ii) Fomentar a construção do conhecimento em torno das particularidades da linguagem com vistas a uma participação cogente na formação do futuro profissional em Letras nos diversos níveis de educação formal vigentes;

- iii) Possibilitar uma formação acadêmica ao futuro professor de línguas, linguística e literaturas que lhe permita consorciar suas reflexões teóricas sobre a linguagem e a linguagem literária e tecnologias;
- iv) Construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de línguas e literaturas engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade. (UFU, 2017, p.27)

Os objetivos, propriamente, são realizados linguisticamente em orações reduzidas de infinitivo de tipo material (“apresentar”, “fomentar”, “possibilitar”, “construir”), tendo como *Meta* diferentes entidades: i) “professores de línguas, linguística e literaturas”, ii) “futuro profissional em Letras”, iii) “futuro professor de línguas, linguística e literaturas”, iv) “professor de línguas e literaturas”. Embora a identificação do egresso como professor de linguística conste em dois dos quatro tópicos, cabe à licenciatura a formação de professores que irão atuar no ensino básico. Por outro lado, um professor de linguística atua em cursos de nível superior, sendo a responsabilidade de formação e preparo competência da pós-graduação (Art. 66 da LDB). A referência ao nível superior de ensino também é feita em um dos objetivos específicos, quando se estabelece que uma das metas do curso é

- iii) Discutir a dicotomia teoria/prática na percepção de formas de encaminhamento do conhecimento linguístico na formação do futuro profissional nos níveis de ensino fundamental, médio e superior; [...] (UFU, 2017, p.27)

Dessa forma, o egresso da licenciatura em espanhol é identificado, na maior parte das vezes, como um profissional que *pode* atuar *também* como professor da educação básica e não exclusivamente. Outro aspecto em destaque é o uso de parênteses no termo *licenciatura* na apresentação do PPC, informação que figura em última posição e se apresenta como acessória.

A respeito do perfil do egresso, novamente o termo “profissional de Letras” aparece para referir-se ao estudante que cursa a Licenciatura. Inclusive, nesse momento não o curso é identificado como “Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola”, ou seja, desaparece a menção à Licenciatura.

5.2 Os ditos e os não ditos nos PPCs

Após descrever e analisar as seções dos objetivos, perfil do egresso e campos de atuação nos nove PPCs, observei que se focaliza mais o preparo do profissional de Letras, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do campo dos conhecimentos teórico-descritivos das áreas de linguagens e literaturas do que os saberes docentes. Segundo Tardif

(2014), o saber docente se compõe de diversos outros saberes advindos de diferentes fontes, classificando-os como saberes *disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais*.

Marqueti e Sá (2017) sistematizam a classificação dos saberes proposta por Tardif (2014), explicando que

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Dentre eles estariam, portanto, os *saberes pedagógicos*, que se caracterizam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa aos quais são incorporados na formação profissional dos professores.

Os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a sociedade, que se apresentam hoje em forma de disciplinas escolares. Os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, discursos, concepções, conteúdos e métodos que apresentam os saberes sociais selecionados pela cultura erudita. Os *saberes experienciais* correspondem à prática do professor, ao exercício de suas funções na prática de sua profissão, envolve o trabalho cotidiano, a prática e a experiência. (MARQUETI; SÁ, 2017, p. 175)

Tendo em vista a análise empreendida dos PPCs, considero que os saberes disciplinares recebem maior destaque na representação da licenciatura em Letras Espanhol e outros saberes, principalmente os da formação profissional e os experienciais são trazidos poucas vezes no que é dito nas seções selecionadas nas análises. Dessa forma, interessou-me observar o que não é dito, ou seja, quais são os termos e esferas de atividade omitidos nos discursos que se constroem nos PPCs a respeito da formação de professores de Espanhol em Minas Gerais.

Havia, de minha parte, uma expectativa de que o âmbito escolar faria parte da representação das licenciaturas, no entanto, ao longo das análises cada vez menos termos como “escola” apareciam e cada vez mais termos como “futuro profissional de Letras” eram encontrados nos PPCs. Fazendo uma busca por recorrências de termos nos nove documentos institucionais, os resultados reforçam o que as análises demonstraram, que a esfera escolar é pouco recorrente nos PPCs, conforme pode ser observado no levantamento a seguir:

Tabela 8 - Recorrência de termos nos PPCs

Seção	Termo	Menções
Objetivos	escola	3 vezes
	futuro profissional	5 vezes
	futuro professor	1 vez
	profissional/profissionais	33 vezes
	professor/professores	23 vezes
	escola	8 vezes (em 4 PPCs)

Perfil do egresso / Campos de atuação	pesquisador/pesquisadores	8 vezes (em 3 PPCs)
	professor/professores	10 vezes (em 2 PPCs)
	tradutor/tradutores	6 vezes (em 4 PPCs)
	profissional/profissionais	3 vezes “profissional da educação” 67 vezes “profissional de letras”

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo estando ciente de que o recorte proposto na pesquisa abarca uma pequena extensão de cada PPC, não deixa de ser alarmante observar a ínfima recorrência do termo “escola” em nove documentos institucionais que organizam cursos de Licenciatura em Letras Espanhol, ou seja, que deveriam trabalhar em “interação sistemática com as escolas de educação básica” (MEC/CNE, 2002a), “desenvolvendo projetos compartilhados” (MEC/CNE, 2015). Por outro lado, o termo “professor” compete espaço com outros perfis profissionais, como “tradutor” ou com o genérico “profissional de letras”.

Nesse sentido, amparando-me em Thompson (2011), observo que no **discurso da licenciatura como uma formação que possibilita atuar em vários campos profissionais**, a ideologia opera pelo modo de legitimação:

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, como observou Max Weber, pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. A representação das relações de dominação como legítimas pode ser vista como uma *exigência de legitimação* que está baseada em certos fundamentos, expressa em certas formas simbólicas e que pode, em circunstâncias dadas, ser mais ou menos efetiva. (THOMPSON, 2011, p. 82, grifos do original)

Thompson (2011, p.82) explica que essas exigências “podem ser expressas em formas simbólicas através de certas estratégias típicas de construção simbólica”, sendo uma delas – e a que ajuda a compreender como a ideologia opera no discurso em questão – a de universalização.

Através desta estratégia, acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido. (THOMPSON, 2011, p.83)

O que se observa nesse discurso presente nos PPCs é uma representação da licenciatura análoga à imagem de um guarda-chuva, no qual vários perfis encontram espaço, sendo o perfil docente *um* deles, mas não o principal. Dessa forma, por meio de uma decisão institucional, a

formação em licenciatura (interesse de alguns indivíduos) é entendida como uma formação generalista (interesses de todos os indivíduos).

Outro aspecto que se destacou nas análises foi o **discurso da licenciatura como um apêndice do bacharelado**, sem a superação do formato 3+1 estabelecido no Decreto-Lei 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939). Foi possível observar, nesse ponto, que a ideologia opera por reificação, quando relações de dominação são

estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado. (THOMPSON, 2011, p.87)

Thompson explica que esse modo de operação da ideologia pode utilizar-se da estratégia de naturalização, quando

Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada como um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos. (THOMPSON, 2011, p.88)

Portanto, o modelo 3+1, apesar de não ser natural, foi *naturalizado* nos discursos institucionais, agindo para reforçar a representação de que a licenciatura é menos importante que o bacharelado, o que poderia explicar o motivo dos saberes disciplinares receberem mais destaque do que os saberes pedagógicos ao longo da formação dos futuros professores.

5.3. Reflexões sobre as análises

Realizando a análise dos objetivos gerais e específicos, do perfil do egresso e do campo de atuação nos PPC das nove instituições que se dedicam à formação de professores de língua espanhola em Minas Gerais, observei como alguns discursos sobre a formação de professores circulam, são mantidos ou reformulados ao longo do tempo. O discurso de valorização do pesquisador em Letras, do intelectual que se dedica aos conhecimentos literários ou linguísticos, presente no primeiro documento federal para a formação em Letras, o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939), não só se mantém em circulação como ganhou outros

contornos, definindo o “profissional de letras” como o perfil desejável pelas instituições que compõem o *corpus*.

A partir da análise do sistema de transitividade, observou-se que nem todos os participantes envolvidos nos processos – atividades humanas realizadas no mundo – ocupam o lugar de atores sociais, sendo os *estudantes* as entidades que, em sua maioria, são afetados pelas ações institucionais, representadas pelo *Curso de Letras*, sem serem incluídos na relação dialógica do PPC. O gênero discursivo, nesse caso, tem grande força de controle dos papéis sociais desempenhados pelos participantes nos discursos e, sendo o PPC um documento institucional de elaboração obrigatória para o funcionamento dos cursos, elaborado por docentes das IES e tendo como interlocutores principais outros docentes e profissionais que atuam como avaliadores dos cursos, caberia o questionamento – impossível de ser respondido nesta tese – sobre o controle exercido pelos discursos institucionais nas práticas acadêmicas que se dão na atividade diária da formação docente.

Entendendo o significado representacional como “maneiras particulares de representar aspectos do mundo” (RESENDE; RAMALHO, 2011), pode concluir que a licenciatura é representada de maneira contraditória, algumas vezes em sua especificidade, outras em um panorama mais amplo e generalista. Os processos, sejam eles *materiais* (estabelecimento de mudança no fluxo de eventos), *mentais* (percepção que se tem da realidade) ou *relacionais* (definição de coisas, estruturação de conceitos), nos PPCs analisados realizam dois movimentos diferentes: por um lado, levam a construir uma representação da licenciatura como lugar/espço de formação de um professor que esteja apto à atuar na educação básica e, por outro lado, sinalizam que objetivo da licenciatura em Letras espanhol seja o de capacitar profissionais que terão a docência como um de seus horizontes, mas não o único.

Todos os cursos em questão fazem referência a dois tipos de legislação: diretrizes para cursos de Letras e diretrizes para cursos de formação inicial de professores para a educação básica. No Parecer CNE/CES 492/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras), consta que

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (MEC/CNE, 2001a, p.31)

Além disso, o mesmo documento ressalta que a estrutura dos cursos de graduação em Letras deve propiciar “o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares

básicas, complementares e de estágio” (MEC/CNE, 2001a, p.29, grifos meus). Corroborando o princípio da autonomia universitária, pelas análises evidenciou-se que cada uma das nove instituições públicas de Minas Gerais define a licenciatura em Letras Espanhol de uma forma particular, sem que haja consenso entre elas, mas sim contradições e antagonismos.

No momento em que decidi analisar os PPCs das nove instituições públicas de ensino superior de Minas Gerais que oferecem uma Licenciatura em Letras-Espanhol, minha expectativa era a de que encontraria, por meio das análises, aspectos da conjuntura que exercessem influência na orientação dada por cada instituição ao curso oferecido. Essa expectativa nasceu devido à grande concentração, em um mesmo estado, de cursos oferecendo formação inicial para a docência de espanhol. No entanto, após as primeiras análises, o direcionamento da pesquisa foi se modificando, uma vez que percebi a presença quase unânime de discursos hegemônicos que se fixaram ao longo do tempo, atuando no sentido de supervalorizar o conhecimento teórico, a pesquisa de temas que não envolvem o ensino, a formação em bacharelados, relegando a licenciatura a um lugar de menos prestígio acadêmico e social.

Os PPCs em análise, sendo documentos das licenciaturas, devem estar orientados pelas DCN para os cursos de formação de professores. O documento expressa de forma clara que

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente [...] (MEC/CNE, 2002a, p.1, grifos meus)

Porém, o que pude concluir é que os projetos institucionais, em sua grande maioria, se organizam dando proeminência às DCN de Letras, ocultando ou considerando de maneira parcial as diretrizes específicas para a formação inicial de professores. Quando iniciei esta pesquisa, pautada em minha prática como formadora de professores e minha vivência como licenciada em Letras Espanhol o que, como afirma Fairclough (2003), demonstra que o analista não é neutro frente à análise empreendida nem está isento de ideologias, tinha a expectativa de encontrar nos PPCs a demarcação do lugar da licenciatura, da importância da formação de professores, da necessária interação entre escola e universidade, da relevância dos conhecimentos pedagógicos para e no processo constitutivo dos futuros professores.

Contudo, as aspirações e objetivos que emergem nos discursos sobre a formação de professores revelam a dependência estabelecida entre licenciatura e bacharelado, indicando que ainda não se superou o modelo 3 + 1 (FREITAS, 2020) em prol de uma formação mais articulada entre os diferentes saberes (TARDIF, 2014). Entendendo o currículo como uma construção discursiva e situando o PPC como um documento curricular que exerce controle sobre as práticas institucionais acadêmicas, a tradição que se inventa e reinventa (GOODSON, 1991) dos cursos de Letras como local de formação de “trabalhadores intelectuais”, de pesquisadores “nos vários domínios da cultura” (BRASIL, 1939) precisa ser revista, de modo a propiciar que a formação das Licenciaturas em Espanhol sejam pensadas desde uma perspectiva da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a verificar qual é a representação da formação de professores de espanhol nas Licenciaturas em Letras Espanhol oferecidas em Minas Gerais por instituições públicas. Para tal, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Cursos das IES em busca de identificar os discursos que emergiam dos documentos institucionais sobre a licenciatura e o perfil de egressos. Situando a pesquisa no âmbito dos estudos do currículo, os pressupostos teóricos que embasaram a análise se centraram nas teorias críticas e pós-críticas do currículo (APPLE, 1989, 2006, 2016; GOODSON, 1991, 1997; LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011; SELLES, 2015; SILVA, 2014)

Buscou-se observar quais eram os discursos que sustentavam as práticas sociais relacionadas à esfera acadêmica, de modo a verificar a manutenção ou enfraquecimento de discursos hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2003, p.207). O objetivo geral da pesquisa era o de analisar qual a representação de licenciatura se constrói discursivamente nos PPCs. A partir do objetivo geral, mostrou-se necessário analisar o perfil do egresso delineado nos documentos institucionais e os objetivos da licenciatura em Letras Espanhol nos PPCs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente nas DCN para a formação de professores (Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2015).

Considerando que o analista está envolvido na análise que empreende e não está isento de ideologias (FAIRCLOUGH, 2003), a hipótese desta pesquisa, construída a partir da minha atuação como professora de um curso de licenciatura e da minha experiência como licenciada em Letras Espanhol em uma instituição mineira, é a de que o perfil do egresso projetado seria a de um profissional generalista, aproximando-se ao perfil de um bacharel e não ao de um licenciado. Portanto, aspectos da formação docente estariam recebendo menos ênfase.

A hipótese relativa à formação de um profissional de Letras e não de um professor foi averiguada a partir dos objetivos e perfil do egresso explicitados nos PPCs de nove cursos oferecidos por IES de Minas Gerais, utilizando como parâmetro o que está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002 e 2015). As análises empreendidas se basearam no instrumental da Análise de Discurso Crítica faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016), mobilizando os conceito de significado representacional e significado acional e apoiando-se nas categorias adotadas por abordagem advindas da Gramática Sistêmico Funcional, principalmente no Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER; CABRAL, 2014).

A tese está organizada em cinco capítulos, iniciando, no Capítulo 1, com um breve percurso histórico dos estudos de currículo, no qual foi possível descrever a evolução no entendimento do *currículo* para situá-lo como uma construção sócio discursiva, como um espaço marcado por aspirações e objetivos em conflito. No Capítulo 2, foram apresentados conceitos da Análise de Discurso Crítica, com foco na abordagem metodológica de Fairclough (1992 [2016], 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) que foi mobilizada como instrumental de análise linguístico-discursiva na tese. O Capítulo 3 teve como objetivo contextualizar historicamente a criação dos Cursos de Letras nas instituições públicas de Minas Gerais. No Capítulo 4 foi apresentado o desenho metodológico que guiou as análises do Capítulo 5.

Após verificar nos PPCs o perfil de egresso que se construía em cada caso, como esse perfil dialogava com os objetivos apresentados para um curso de licenciatura segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (MEC/CNE, 2002; 2015) e qual era a representação sobre a licenciatura, comprovei a hipótese inicial de que a Licenciatura é representada como um curso sem especificidade, apresentando-se diversos perfis para o egresso. Além disso, também foi possível concluir que grande parte dos PPCs se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e não nas diretrizes específicas para a formação de professores, inclusive no caso de PPCs elaborados após a publicação das DCN em 2015.

Por meio da análise verificou-se que documentos institucionais produzidos no século XXI, os PPCs, estabelecem relações de manutenção de discursos que circulavam no Brasil do século XX, como o Decreto Lei 1.190 de 1939, reforçando a proeminência e valorização dos conhecimentos teóricos, colocando a licenciatura em segundo plano e, principalmente, defendendo a formação de um “profissional de letras” e não de um professor de espanhol. A esfera educacional é apagada nos PPCs, sendo possível verificar que menções à escola ou ao futuro professor representam uma porcentagem ínfima no conjunto de textos dos documentos institucionais.

Embora os resultados da pesquisa apontem para a necessidade de se repensar a formação dos futuros professores de espanhol das IES públicas mineiras, não considero que os questionamentos aqui levantados encontrem respostas satisfatórias ou caminhos possíveis na publicação das novas diretrizes curriculares nacionais, ou melhor dizendo, na BNC-Formação. Mesmo que esse documento não tenha sido objeto das análises desenvolvidas nesta tese, concordo com o defendido por Freitas e Selles (2021) quando afirmam que

A mais recente resolução, BNC-Formação, ao promover um predomínio da prática e um apagamento da teoria acaba transformando o 3 + 1 em 1 + 3. Ela é, sem dúvida, um currículo nacional para a formação de professoras/es, algo que não pode ser dito sobre as outras DCN do século XXI. (FREITAS; SELLES, 2021, p.23)

Considerando o currículo em sua complexidade, seria impossível posicionar-me favoravelmente a um documento que o limita ao papel de um objeto, uma lista de conteúdos. Além disso, retomando Tardif (2014), há que se considerar a formação em um curso de licenciatura sob a perspectiva dos diversos saberes que compõem o saber docente, sem que haja dicotomia entre teoria e prática e buscando a interação e diálogo entre os campos de saber que envolvem a docência.

Por fim, embora os documentos que compõem o *corpus* desta tese não estejam mais em vigor ou estejam passando por processos de reformulação, espero que as discussões iniciadas por meio das análises propostas possam contribuir para que pensemos novos caminhos na formação docente, buscando modificar o título desta tese para que futuros licenciandos afirmem que “o curso nos forma para sermos professores”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ilva Ruas. *As Relações das Lideranças Políticas na Criação das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANDIFES. Andifes lança relatório de acompanhamento do Reuni durante a Conferência Nacional de Educação. *Andifes*, 2010. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=13479>>. Acesso em 06 nov. 2020.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Ideología y currículo*. Traducción de Rafael Lassaletta. Madrid: Ediciones Akal, 2016. Reimpresión.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro.; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Concepções teórico-metodológicas para a formação de professores de espanhol. In: *Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil*. Revista Eletrônica do GEPPELE - Universidade Federal do Ceará. Ano I – Edição No 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014. p.125-147

BRASIL. *Decreto nº 11.530*, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

_____. *Decreto-Lei nº 1.190*, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: 1996.

_____. Lei nº 11.152, de 29 de julho de 2005. *Transforma a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM em Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e dá outras providências*. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI*. Brasília (DF), 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Brasília, DF: MEC: SESu, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. *Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 18 ago. 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MEDEIROS, Luciene das Graças de Miranda. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 47, p. 244-274, 12 abr. 2018.

CAPES. *Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M.; RODRIGUES, F. C. A implantação do espanhol nas escolas brasileiras: polêmicas e desafios. *Linguagem - Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*, v. 10, p. 1, 2009.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DAHER, Del Carmen. Formação de docentes de ELE: ¿Cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas?. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva. (Org.). *Línguas Políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011, p. 97-115.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-42.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem; MUZZETTI, Lucia Regina. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário. In: FORSTER, M.M dos S; BROILO, C.L. (orgs.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem; MUZZETTI, Luci Regina. Licenciaturas Light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 21, n. 75, p. 11–28, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2006.75.11-28. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1107>. Acesso em: 5 jun. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

_____; OLIVEIRA, J. F. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. *Série-Estudos (UCDB)*, v. n.16, p. 79-90, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.

FERREIRA DA SILVA, Aurélio. *O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Revista Línguas e Letras, Dossiê: Um olhar na Ciência Lingüística*, v.7, n.12. Cascavel, PR: UNIOESTE, p.11-25.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]*. Daimon. *Revista de Filosofía*. n.º11, 1995, p.5-25.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. *Revista Eutomina de literatura e lingüística*. 10a ed., Dezembro de 2012, p. 183-195.

_____. O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões. In: Antônio R. Esteves; Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento. (Org.). *Hispanismo à brasileira* (homenagem a Mario Miguel González). Rio de Janeiro: ABH, 2014, p. 233-256.

_____. Políticas linguísticas e formação docente na área de Letras: constatações e reflexões. In: ROCA, M.P.; SOUSA, S.C.T.; PONTE, A.S. (org.). *Temas de Política Linguística no Processo de Integração Regional*. Campinas: Pontes, 2018, p. 119-144.

_____. *Currículos da formação docente em letras/português-espanhol: sentidos em construção*. 2020. 142 p. Relatório de estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

_____.; SELLES, Sandra Escovedo. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. 1.], v. 29, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.6355. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6355>. Acesso em: 11 set. 2021.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 230-254, 1990.

_____. La construcción social del currículum: posibilidades y ambitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. Madri, 295, pp. 7-37, mayo-agosto, 1991.

_____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

_____. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

IF-SUDESTE/MG. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola*. São João del-Rei: IF-SUDESTE, 2016. Disponível em: <https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=548195>. Acesso em: 13 maio 2018.

LIMA VILELA, Mariana. Pedagogia, licenciaturas e as novas DCN: concepções de docência inconciliáveis? *Revista Aleph*, 29 nov. 2017.

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

MARQUETI, Marilete Terezinha; ANTUNES DE SÁ, Ricardo. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 51, p. 167-183, jul. 2017. ISSN 1981-416X.

MEC/CNE. *Parecer CNE/CES n. 492*, de 03 de abril de 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Parecer CNE/CP n. 21*, de 06 de agosto de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Parecer CNE/CP n. 28*, de 02 de outubro de 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Resolução CNE/CES n. 18*, de 13 de março de 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Parecer CNE/CP n. 10*, de 10 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=651_21-pcp010-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. *Resolução CNE/CP n.2*, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MEC/INEP. *Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa*. Atualizado em 02 de setembro de 2019. 4ª edição. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf>. Acesso em: 11 nov.2020.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 nov.2020.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 nov.2020.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 nov.2020.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *Hispanista - Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*. v. X. n. 37, 2009.

PINHEIRO, Camila Fernandes. *Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974)*. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.19(1). jan/jul 2003, 120-130.

RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso*. Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico, 2009, p. 1-19.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011.

REIS, Isabel Martins. *O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*. v.5, n1, p.185-208, jul./dez. 2004.

_____. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2016. 2.ed., 2ª reimpressão.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado em

Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROTA JÚNIOR, César; IDE, Maria Helena de Souza. Ensino superior e desenvolvimento regional: o norte de Minas Gerais na década de 1960. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 143-164, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0143.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. 1, p.1-15, 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

SANTOS, Maria de Fátima Duarte Henrique dos. *A função do verbo ser no discurso: uma visão sistêmico-funcional*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SAVIANI, D. A questão da reforma universitária. *Educação & Linguagem*, ano 7, nº 10, p. 42-67, 2004.

SAYER, Andrew. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. *Estudos de Sociologia*, [S.l.], v. 2, n. 6, p. 7-32, abr. 2014. ISSN 2317-5427. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235465/28453>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

SILVA, Andréia Ferreira da. *Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)*. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Tadeu Tomás. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 2014.

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira; SANTOS, Raquel de Castro dos; ROCHA, Mírian de Souza Ferreira da. Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras no currículo da escola e universidade. In: SILVA JUNIOR, A. F. (Org.); SANTOS, R. C. (Org.). *Retratos de cursos de licenciatura em Letras/ Português-Espanhol*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2016. v. 1.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(65), 141-159, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, jan-abr. 2000, p.5-24.

_____. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UFJF. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras-Licenciatura*. Juiz de Fora: UFJF, 2014. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/faclet/files/2013/11/PPC-Letras-Licenciatura-2014.pdf>>. Acesso em: 13 mai.2018.

UFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <<https://grad.letas.ufmg.br/curso/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 15 de out. 2018.

UFTM. *Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura em Letras. Habilitação Português/Espanhol e suas literaturas*. Uberaba: UFTM, 2010. Disponível em: <<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=303&publicacao=767>>. Acesso em: 20 jul.2018.

UFU. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (Licenciatura)*. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_espanhol.pdf>. Acesso em: 20 jul.2018.

UFV. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Espanhol*. Viçosa: UFRV, 2013. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/departamentos/ufv/dla/www/wp-content/uploads/Projeto-Pedagógico-de-Curso-Letras-Espanhol.pdf>>. Acesso em: 13 mai.2018.

UFVJM. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (Português/Espanhol)*. Diamantina: UFRVJM, 2011. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em: 20 jun.2018.

UNIFAL-MG. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras-Licenciatura. Habilitações em Língua Portuguesa e Língua Espanhola*. Alfenas: UNIFAL-MG, 2011.

UNIMONTES. *Projeto Político-Pedagógico. Curso de Letras Espanhol (Licenciatura)*. Montes Claros: UNIMONTES, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para Acertar? In: *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. L.M. (orgs). – Campinas, SP: Papyrus, 2000. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WODAK, Ruth. Dé que trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK; MEYER. Trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

ANEXO A - Projetos Pedagógicos de Curso utilizados nas análises da Tese

