



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSICLER GONÇALVES SCHIAVINI

PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS
DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Joaçaba

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSICLER GONÇALVES SCHIAVINI

**PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS
DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider

**Joaçaba
2010**

ROSICLER GONÇALVES SCHIAVINI

**PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
LETRAS DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DO ESTADO DE SANTA
CATARINA**

Dissertação de Mestrado, apresentada
como requisito para obtenção do grau
de Mestre em Educação, do Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade do Oeste de Santa
Catarina.

Aprovado em 17 de maio de 2010.

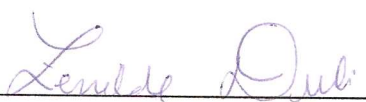
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Profa. Dra. Edel Ern
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Profa. Dra. Zenilde Durli
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)

Há uma tensão, que percorre todas as variedades e análise de políticas, entre, de um lado, a necessidade de atender as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas e, de outro, a necessidade de se levar em conta os padrões gerais e as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que elas têm em comum.

Stephen J. Ball

**Dedico este trabalho a meu esposo e a minha filha.
Graças a eles foi possível realizar este sonho, pois
mesmo em seu silêncio foi possível perceber o quanto
torciam por mim.**

AGRADECIMENTOS

A meu esposo, companheiro e amigo Carlos, por toda a confiança depositada, sempre dizendo que já consegui realizar vários sonhos e que agora não seria diferente.

À minha família, em especial, a minha mãe, por me incentivar a ir adiante ao dizer: “Falta muito!”.

A Deus, pela existência de minha filha Isadora, fonte de toda a inspiração e alegria.

À minha orientadora, Dra. Marilda Pasqual Schneider, a quem muito admiro pelo acompanhamento atento, seguro, dinâmico. Sempre pronta para me auxiliar em todos os sentidos. A você, professora Marilda, que com sua inestimável contribuição fortaleceu minha caminhada, muito obrigada!

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação, que muito tem contribuído para a formação de educadores.

Às minhas amigas Ana e Patrícia, que sempre me ajudaram de alguma forma: ouvindo, sugerindo, criticando, incentivando, oferecendo “hotel”... Muito obrigada!!

À minha cunhada e amiga, Regina, por tranquilizar-me ao ficar com minha filha em momentos de minha ausência.

À minha sogra por sempre dizer “pode ir estudar, nós brincamos com a Isadora”.

À coordenadora do Ensino Médio do SENAI/Concórdia, Marcia Farinella, pelo apoio recebido.

À Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, na pessoa do secretário de educação Sr. Santo Hermínio de Luca, pela liberação institucional.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise comparativa entre as proposições das orientações legais que amparam o curso de Letras no Brasil e a prática curricular das Universidades particulares de Santa Catarina. O objetivo principal desse estudo constituiu-se em analisar os aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras das Universidades privadas do estado de Santa Catarina, verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os referidos cursos. A abordagem metodológica baseou-se em levantamento bibliográfico acerca de concepções e abordagens curriculares no âmbito dos cursos de graduação; estudo dos documentos oficiais que normatizam o curso de licenciatura em Letras no Brasil e; estudo dos Projetos Pedagógicos do referido curso em instituições particulares do estado de Santa Catarina. Os aspectos considerados para a composição do *corpus* tanto nos documentos oficiais exarados pelo Estado quanto nos Projetos Pedagógicos selecionados foram: princípio norteador das orientações curriculares, perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, organização curricular e duração e carga horária do curso. Utilizou-se nesse estudo a análise de conteúdo com abordagem comparativa qualitativa. Os resultados alcançados permitiram verificar que as relações entre as orientações legais e a prática curricular se dão por recontextualizações e hibridismos. Ou seja, no contexto da prática, da elaboração dos Projetos Pedagógicos, ocorrem as recriações da política emanada do campo oficial, permitindo que as instituições mudem, ou não, a ideologia implicada nos textos oficiais.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura em Letras. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projetos Pedagógicos.

ABSTRACT

This research presents a comparative analysis between the propositions of the legal guidelines that support the Language course in Brazil and curricular practice of private universities in Santa Catarina. The main objective of this study was based on analyzing the curriculum aspects that comprise the Pedagogical Projects of Language degree courses of private universities in the state of Santa Catarina, checking the translations made in relation to what the National Curriculum Guidelines guide for these courses. The methodological approach was based on bibliographical data about concepts and approaches of graduation courses curriculum; the studying of official documents that regulate the Language graduation course in Brazil and; the studying of pedagogical projects of the referred course in private institutions in the state of Santa Catarina. The aspects considered for the composition of the corpus both in official documents set forth by the State as Pedagogical Projects selected were: guiding principle of curriculum guidelines, graduating students' profile, skills and abilities, curricular subjects, curricular organization and duration and workload of the course. The content analysis with qualitative comparative approach was used in this study. The results obtained allow us to verify that the relations between the legal and practical curriculum guidelines are given by recontextualisations and hybrids. Or so, in the context of practice, from the preparation of pedagogical projects, there are the recreations of the policy emanating from the official field, allowing the institutions to change, or not, the ideology implied in the official texts.

Keywords: Language undergraduation Courses. National Curriculum Guidelines. Pedagogical Projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº1: Princípios que norteiam as DCNs.....	58
Quadro nº2: Perfil dos formandos, competências e habilidades e conteúdos curriculares propostos pelas DCNs.....	60
Quadro nº3: Organização Curricular proposta pelas DCNs para a formação de professores, em cursos de licenciatura.....	62
Quadro nº4: Duração e carga horária propostas pelas DCNs para a formação de professores em cursos de licenciatura.....	63
Quadro nº 5: Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	65
Quadro nº 6: Instituições Públicas e Privadas, segundo a Organização Acadêmica.....	65
Quadro nº 7: Instituições Privadas, segundo as regiões do Brasil.....	66
Quadro nº 8: Instituições Privadas de Santa Catarina.....	66
Quadro nº 9: Universidades Privadas que oferecem o curso de Lic. em Letras em Santa Catarina.....	67
Quadro nº 10: Princípios que norteiam as DCNs e os PPCs para os cursos de licenciatura em Letras.....	69
Quadro nº 11: Perfil dos Formandos dos PPCs e DCNs.....	73
Quadro nº 12: Competências e habilidades estabelecidas nos PPCs e DCNs.....	76
Quadro nº 13: Conteúdos Curriculares dos PPCs e DCNs.....	81
Quadro nº 14: Perfil dos Formandos e Competências e Habilidades estabelecidas no PPC “A” e DCNs.....	83
Quadro nº 15: Organização Curricular dos PPCs e DCNs.	85
Quadro nº 16: Duração e Carga horária dos PPCs “A”, “B”, “C” e “D” e DCNs.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

Art. – Artigo

BM – Banco Mundial

CEE – Comissões de Especialistas de Ensino

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CP – Conselho Pleno

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Sesu – Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONCEPÇÕES E ABORDAGENS CURRICULARES	18
2.1	CONCEITOS DE CURRÍCULO.....	18
2.2	POLÍTICAS DE CURRÍCULO	21
2.3	O CURRÍCULO NOS CAMPOS PEDAGÓGICO OFICIAL E LOCAL	33
2.3.1	Processos de recontextualização	34
2.3.2	Discursos híbridos	38
3	ASPECTOS LEGAIS DO CURSO DE LETRAS NO BRASIL	42
3.1	CAMINHO EMPREENDIDO NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES.....	44
3.1.1	Documentos referentes à formação de professores	47
3.1.2	Documentos referentes à formação do professor do curso de letras	54
3.2	ASPECTOS CURRICULARES DAS DIRETRIZES DOS CURSOS DE LETRAS	58
4	PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS CATARINENSES	65
5	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo diz respeito às relações entre as proposições das orientações legais emanadas do Estado que amparam o curso de Letras no Brasil e a prática curricular das Universidades privadas de Santa Catarina. Não é novidade afirmar que a partir de 1990, o nosso país vivenciou um intenso período de reformas educacionais. A partir destas é assegurado às Instituições de Ensino Superior maior flexibilidade na organização de seus cursos.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro, as Instituições de Ensino Superior (IES) adquirem maior autonomia com relação à elaboração de suas propostas curriculares. No Art. 53, inciso II dessa Lei está dito que uma das atribuições das universidades é “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p.2).

Sem entrar no mérito dos aspectos implicados nas questões da autonomia universitária, já prevista na Constituição Federal de 1988, o fato é que, atendendo ao disposto no art. 53 da LDB, a partir de 1996 inicia-se no Brasil um processo de elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. A LDB nº 9.394 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos, contemplada em leis anteriores. Entretanto, entendia-se que os cursos necessitavam de diretrizes.

Em dezembro de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior - Sesu, “torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC” (BRASIL, 1997, p.1).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras. Essas Diretrizes têm amparo nas Resoluções CNE/CP1/2002 – que instituiu diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica –, CNE/CP 2/2002 - que regulou a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores em nível superior – e CNE/CES 18/2002 – que instituiu diretrizes para os cursos de Letras.

A partir de 2002, a área de Letras, abrigada nas Ciências Humanas, passa a ser orientada pelas Resoluções CNE/CP1/2002, CNE/CP 2/2002 e CNE/CES 18/2002. As indicações expressas nessas Resoluções devem ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior quando da organização de seus Projetos Pedagógicos. Na Resolução CNE/CES

18/2002 consta de maneira explícita, em seu art. 1º, dessa obrigatoriedade: “As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso” (BRASIL, 2002c, p.1).

No entender do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) constituem “orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1996, p.2). Ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IES) orientação para a produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

No Edital n. 4/97, que torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Superior (Sesu) expressam que as Diretrizes Curriculares,

[...] têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997, p.1).

Ou seja, as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais são referências para as IES na organização de seus cursos. As instituições passam a ter maior flexibilidade na construção de seus currículos já que as DCNs não mais estabelecem as disciplinas.

As Diretrizes explicitam vários elementos curriculares que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) devem contemplar. Em nosso estudo priorizamos seis desses aspectos: (i) princípio norteador; (ii) perfil dos formandos; (iii) competências e habilidades; (iv) conteúdos curriculares; (v) organização curricular e, (vii) duração e carga horária.

Entretanto, Bernstein (1996), afirma que há um discurso pedagógico oficial e um discurso pedagógico local na produção de textos curriculares. Segundo esse estudioso, representa o discurso pedagógico oficial o grupo de funcionários das agências pedagógicas oficiais do Estado, ou seja, esse campo é produzido pelo Estado. O discurso pedagógico local seria composto por educadores nas escolas e universidades, produtores de literatura e

pesquisas. Para o autor, tanto o campo oficial como o local podem ser recontextualizadores de textos.

Neste estudo buscamos identificar como ocorre o processo de tradução dos textos produzidos no campo pedagógico local, considerando esse como o campo no qual se produzem os projetos pedagógicos dos cursos em estudo, a partir do que determina e orienta o campo pedagógico oficial.

As Instituições de Educação Superior no Brasil estão organizadas em: Universidades, Centros Universitários, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (MEC/INEP/DEED, 2008). Em nossa investigação priorizamos o estudo dos projetos pedagógicos das universidades privadas do estado de Santa Catarina que oferecem o curso de licenciatura em letras.

No Brasil temos, atualmente, um total de 2.252 Instituições de Ensino Superior, sendo 236 públicas e 2.016 privadas. Desse total de instituições, 121 estão situadas na região Norte, 373 na região Nordeste, 226 na região Centro Oeste, 965 na região Sudeste e 331 na região Sul (MEC/INEP/DEED, 2008).

Nossa opção pelas universidades privadas deu-se em função de que, em nosso estado, há um número maior destas em relação às públicas, sendo possível, assim, uma amostra mais significativa de PPCs para a análise pretendida. Se optássemos pelas Instituições de Ensino Superior privadas e públicas correríamos o risco de uma análise mais superficial, diante do limite de tempo dessa pesquisa.

Pensamos, inicialmente, em envolver todas as universidades privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Letras em nosso país. Entretanto, era necessário delimitar melhor nosso recorte, assim, pensamos em envolver apenas as Universidades privadas da região Sul do Brasil, a qual pertencemos. Porém, num segundo momento, mais uma vez pelo limite de tempo acabamos fazendo um recorte apenas a um dos estados da região Sul: Santa Catarina – sendo o nosso estado. Desse modo, nosso estudo compreende as Instituições de Ensino Superior situadas no estado de Santa Catarina, classificadas como Universidades privadas, que oferecem o curso de Licenciatura em Letras.

No estado de Santa Catarina existem 86 Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, divididas em 6 (seis) Universidades, 5 (cinco) Centros Universitários e 75 (setenta e cinco) Faculdades (MEC/INEP/DEED, 2008).

Com base nos dados do e-mec (MEC, 2009), identificamos nove (9) Universidades privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Letras no estado de Santa Catarina. Desse total, analisamos o Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura em Letras de quatro

delas. Contatamos com as nove IES, mas obtivemos retorno de cinco, sendo que apenas quatro disponibilizaram o PPC para estudo. Portanto, nossa análise incide sobre uma representação composta de quatro PPCs de licenciatura em Letras ofertados por IES privadas do estado de Santa Catarina.

Tendo em vista preservar a identidade dessas Universidades analisadas, elas serão nominadas pelas letras: A, B, C, D. Assim, nosso recorte de estudo se deu em torno dos PPCs dessas quatro Instituições Universitárias, as quais serão tratadas exatamente com esta denominação citada.

Para a realização da investigação buscamos aporte teórico em vários estudiosos das políticas de currículo, dentre os quais, os sociólogos ingleses Stephen J. Ball (1992 apud MAINARDES 2002; 1998; 2000; 2001; 2007 apud MAINARDES, MARCONDES 2009) e Basil Bernstein (1996). Também recorreremos à análise dos documentos que dão amparo legal aos cursos de Letras no Brasil e dos Projetos Pedagógicos do referido curso.

Pautando-nos pelo levantamento teórico efetuado e por essas condições legais, temos a seguinte problemática: Como se dão e quais são as interpretações e traduções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras no ensino superior?

Ainda apontamos algumas questões norteadoras do estudo: i) Quais os documentos oficiais produzidos pelo Estado e que dão amparo legal aos cursos de Letras no Brasil?; ii) qual o caminho empreendido quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais?; iii) quais as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras quanto aos aspectos curriculares?; iv) como as orientações e determinações legais produzidas pelo Estado são tratadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras elaborados por Instituições de Ensino Superior do estado de Santa Catarina?

Com base nessas questões, temos como objetivo geral: identificar os aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Letras das Universidades privadas do estado de Santa Catarina verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso.

Foram estabelecidos como objetivos específicos: i) realizar levantamento bibliográfico das teorias de políticas de currículo no Brasil; ii) identificar os documentos oficiais produzidos pelo Estado que dão amparo legal aos cursos de Letras no Brasil; iii) apontar o caminho empreendido quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais; iv) identificar as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras quanto aos aspectos curriculares; v) verificar se, e em que medida, os Projetos

Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras recriam as proposições das DCNs quanto aos aspectos curriculares.

O estudo foi desenvolvido com base na análise de conteúdo de abordagem comparativa qualitativa. Segundo Andre e Ludke (1986), a abordagem qualitativa consiste, inicialmente, em construir um conjunto de categorias descritivas. Ao analisar estas categorias, as autoras afirmam que é importante não só considerar o conteúdo explícito, mas ir mais a fundo e desvelar o que está implícito. O referencial teórico do estudo ajuda a estabelecer relações e conexões que possibilitem explicações e comparações entre elementos diferentes do corpus. Para André e Ludke (Ibidem, p. 49), é preciso “acrescentar algo ao já conhecido”, desde “uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros”.

A análise de conteúdo, segundo Franco (2003, p. 14), “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Consoante essa autora, esse tipo de análise requer relevância teórica nas descobertas e, ainda, implica comparações contextuais.

Gomes (2001) afirma que a análise de conteúdo abrange três fases. A primeira consiste em organizar o material a ser analisado. A segunda consiste em aplicarmos o que foi definido na fase anterior. E a terceira é o desvendar do conteúdo já manifesto.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos compreendem: i) Estudo de concepções e abordagens curriculares, sinalizando diferentes conceitos de currículo em circulação no campo. Destacamos autores como Ball (1998) e Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) que consideram a existência de um ciclo de políticas o qual determina o seu processo de produção. Com Bernstein (1996) evidenciamos como os sistemas escolares e os sistemas universitários estão cada vez mais sendo orientados pelo mercado. Ball (2000) endossa essa visão afirmando que a educação não é conduzida de acordo com os objetivos educacionais, e sim, tem em vista os objetivos financeiros; ii) Levantamento dos aspectos legais do curso de licenciatura em Letras no Brasil e análise dos aspectos curriculares que compreendem as Diretrizes Curriculares Nacionais, em relação aos seguintes elementos: princípio norteador, perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, organização curricular e, duração e carga horária; iii) Identificação dos aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras das Universidades privadas do estado de Santa Catarina, verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as DCNs.

O nosso objeto de estudo são as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras. Como representação, temos os PPCs das

Universidades privadas do estado de Santa Catarina. Compósito dos documentos oficiais temos as resoluções e os pareceres que conformam as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

Colocando-nos como professores na área de Letras, o nosso interesse é refletir sobre as orientações, prescrições e determinações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Letras; verificar o que essas orientações propõem quanto aos aspectos curriculares. Além disso, já que as DCNs visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior um direcionamento para a implantação dos Projetos Pedagógicos, nosso ensejo é verificar de que maneira os PPCs traduzem o que está expresso nas DCNs em termos curriculares e os transformam em proposta de curso. Dessa forma, os elementos de análise quanto às DCNs serão abordados também na análise dos PPCs das instituições investigadas.

Nestes oito anos de promulgação da Resolução CNE/CES 18/2002 – que instituiu as DCNs para os cursos de Letras no Brasil –, muitos estudos foram realizados em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos de graduação, inclusive os de Letras. Entretanto, poucos estudos em torno da leitura que as instituições de Ensino Superior têm feito das DCNs, em especial, para os cursos de Licenciatura em Letras. Neste sentido, o estudo é importante pela contribuição que pode oferecer às IES no sentido de entender como as orientações emanadas do campo pedagógico oficial estão sendo entendidas e traduzidas para o campo pedagógico local, ou da prática. Também temos como intuito fazer uma reflexão sobre o impacto das DCNs nas instituições educacionais, mostrando que o papel dos idealizadores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos é significativo quando da sua releitura.

Entendemos que o assunto é de interesse de coordenadores, professores e gestores de cursos de graduação e, em especial, dos que atuam em cursos de Licenciatura em Letras. Também, por estarmos vivendo tempos em que há preocupação em articular os textos oficiais com a prática institucional, acreditamos na contribuição deste trabalho.

2 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS CURRICULARES

Nesta seção, temos como objetivo realizar levantamento bibliográfico acerca das teorias de políticas de currículo no Brasil. Assim, primeiramente apontamos diferentes conceitos de currículo em circulação no campo. Na sequência, discorreremos sobre o processo por que passam as formulações das políticas de currículo, apresentando como a educação está sendo vista nesse contexto por teóricos alinhados a uma reflexão crítica acerca das políticas curriculares em curso. Autores como Ball (1998) e Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) consideram que existe um ciclo de políticas que determina o seu processo de produção. Bernstein (1996) afirma que os sistemas escolares e os sistemas universitários estão cada vez mais sendo orientados pelo mercado.

Por fim, defendemos que, da passagem do campo pedagógico oficial para o local, ocorrem processos de recontextualizações e hibridismo. Para Bernstein (1996), o campo oficial – produzido por sujeitos, grupos sociais e organizações governamentais e não-governamentais, nacionais e transnacionais – dá sustentação legal à prática pedagógica, entretanto, o campo pedagógico local – composto por profissionais com diferentes concepções pedagógicas, e experiências, escolas e universidades inseridas em diferentes contextos, transforma o texto produzido no campo oficial e o recontextualiza para o campo da prática.

2.1 CONCEITOS DE CURRÍCULO

Bernstein (1996, p. 112-113) afirma que, para que o currículo seja adquirido de forma eficaz, é necessário considerar o contexto da escola e do lar. Para esse autor, o currículo precisa privilegiar a narrativa cotidiana. Do contrário, os estudantes de classe social desfavorecida estarão duplamente em desvantagem, já que além de fazerem parte de uma classe social considerada em desvantagem na pirâmide, também na escola sua cultura não será valorizada. Se o currículo não privilegiar o contexto do lar, a sua linguagem não é privilegiada na escola, tanto na forma como no conteúdo.

Para Moreira e Silva (1999), o currículo já esteve voltado às questões de procedimentos, técnicas e métodos. Entretanto, atualmente está voltado aos aspectos sociológicos e políticos. O currículo é considerado um artefato social e cultural.

Para esses autores,

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA E SILVA, 1999, p.8).

A partir dessas afirmações, percebemos que por meio do currículo materializa-se o papel da escola. E esse papel muda de acordo com as transformações da sociedade. O currículo transmite determinada ideologia, estando esta implicada nas relações de poder.

Moreira e Silva (1999) destacam três eixos dentro do currículo: ideologia, cultura, poder. Segundo esses autores, o que caracteriza a ideologia é a transmissão de idéias, verdadeiras ou falsas, que se referem a um mundo social de grupos em uma posição de vantagens na organização social. O conhecimento colocado no currículo escolar faz parte da ideologia dominante. Assim, criará e produzirá a cultura da classe ou grupo dominante. Os autores apontam a educação e o currículo como processos implicados em relações de poder. Quando são estabelecidas a ideologia e a cultura do grupo dominante, passa-se a desconsiderar os aspectos culturais e ideológicos dos grupos da classe social menos favorecida.

Sacristán (2000) afirma que é importante considerar o currículo como um artefato intermediário entre a sociedade e as escolas; tomá-lo como instrumento de comunicação entre a teoria e a prática tendo a participação de professores e alunos. Afirma que, sendo o currículo um espaço para analisar idéias, valores e a prática, seu entendimento como artefato contribuiria para conectar a cultura escolar à cultura social.

Para o autor, quando se fala em currículo muitas vezes pensamos em de conteúdos. Entretanto, é importante chamar a atenção de que, no Brasil, com a nova LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os conteúdos mínimos, nos cursos de graduação, foram excluídos, passando a existir apenas diretrizes.

Sacristán (2000) também afirma que o currículo das Instituições Universitárias deverá ser diferente daquele do ensino obrigatório, uma vez que a função social de cada etapa educacional é diferente. Para esse autor, o currículo afeta não só em aspectos culturais, mas os sociais e os econômicos.

Para Lopes e Macedo (2002, p.17), o currículo se constitui como um

campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área.

Para essas autoras, intelectuais influenciam propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas nas escolas. Acrescentam que o currículo atual não tem visão libertadora, justa, igualitária do homem e da sociedade.

Santomé (2003, p. 210) afirma que as instituições educacionais continuam sendo um dos principais espaços para a formação cultural das pessoas. É um espaço para conscientizá-las que são parte de uma comunidade. Nesse sentido, defende um currículo otimista, “que deve despertar interesse e gerar entusiasmo, pois do contrário estaremos apenas aumentando os problemas, porque o tédio é o primeiro passo para qualquer comportamento conflituoso”.

Mesmo ciente de que as instituições educacionais não são um paraíso, o autor afirma que é possível transformá-las em espaços interessantes, em que as pessoas possam sentir-se otimistas quanto às possibilidades de intervir e transformar a sociedade em que vivem, em que trabalharão e se divertirão. Entretanto, destaca que para o ensino despertar interesse, entusiasmo, a aprendizagem deve estar relacionada ao significado do que é trabalhado. Não é simplesmente “encher a cabeça das crianças com inúmeras definições, fórmulas, datas e acontecimentos, na maioria das vezes desconexos [...]” (SANTOMÉ, 2003, p. 216).

Schneider (2007) afirma que a prática pedagógica deve ser um espaço para posições, oposições, lutas e resistências, para produções de políticas curriculares. Para a autora, o termo currículo recebeu vários conceitos ao longo de sua história. Consoante destaca, ele tem sido considerado

Algumas vezes, como produto ou soma de resultados; outras, de corte psicológico, como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar e, ainda; como processo no qual se desenvolvem determinadas relações com o conhecimento e a cultura. (SCHNEIDER, 2007, p. 25).

Para Sacristán (2000), o currículo regula os meios e o material didático, direciona o material que a escola deve adotar, o funcionamento e avaliação das instituições educacionais. Tudo isso é ordenado de forma muito sutil, em que muitas vezes esta ação se apresenta como facilitadora do processo ensino-aprendizagem, como uma ajuda aos professores. Os materiais didáticos são instrumentos de mediação entre o que está estabelecido no currículo e o trabalho do professor.

Diante do exposto, verificamos que há diferentes conceitos de currículo em circulação. Por isso o termo é polissêmico e multifacetado (SCHNEIDER, 2007). Apesar disso, podemos afirmar – numa pré-análise – que ele é resultado de ideologias que envolvem aspectos

políticos, econômicos, sociais, culturais e morais. Enfim, é um instrumento de regulação pedagógica.

Diferentes autores (BALL, 1998, 2001; BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2004, 2005, 2006; DIAS e LÓPEZ, 2006; dentre outros) apontam o quanto o currículo é objeto de estudo nas políticas educacionais.

Vale salientar que as reformas educacionais,

são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (LOPES, 2004, p. 110).

Entretanto, atualmente, são as políticas de currículo as que têm maior destaque. É sobre este aspecto que nos deteremos nesse momento.

2.2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO

O termo “política” deriva do adjetivo grego *politikós*, originado de *polis*. Como adjetivo é empregado para designar tudo o que se refere ao governo ou ao poder político. Na modernidade, o termo reporta à atividade ou conjunto de atividades que são atribuídas ao Estado moderno capitalista ou dele originário. Assim, o conceito de política refere-se ao poder do “Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p.7).

“As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto, abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (Ibidem, p. 8). Programas, projetos e ações voltados para uma determinada sociedade e em determinado período histórico configuram políticas públicas implantadas pelo Estado.

Na visão de Höfling (2001), políticas públicas são ações de responsabilidade do Estado. Essas políticas são divididas em quatro grandes setores: político, econômico, social e militar.

As políticas sociais, segundo essa autora, se referem “[...] a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais

produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.31). Essas políticas são entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, cultura, seguridade, etc., as quais visam à diminuição das desigualdades sociais.

Segundo Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), para o Estado capitalista é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social. Pois, se, por um lado, o Estado está submetido a interesses do capital, por outro, o Estado tem compromisso com as diferentes classes sociais. Talvez, então, seria mais adequado dizer que as políticas sociais deveriam visar à diminuição das desigualdades sociais, pois vivemos em um país capitalista, submetido a interesses do capital.

O Estado, inserido nesse contexto capitalista, tem uma grande preocupação para com a qualificação da mão-de-obra. Segundo Höfling (2001, p.34) “O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado”. Nesse sentido, as políticas educacionais, compreendidas como política pública de corte social, deveriam ter como foco a preocupação em minimizar as desigualdades sociais. Entretanto, de acordo com Moreira e Silva (1999), o conhecimento colocado no currículo, faz parte da ideologia dominante contribuindo com o aumento das desigualdades. As políticas educacionais de um Estado capitalista têm como foco a preparação para o mercado de trabalho.

Entendemos que as políticas educacionais seriam atribuições do Estado. No entanto, não são pensadas apenas por seus organismos. Segundo Dias e López (2006), sujeitos, grupos sociais e organizações (governamentais e não governamentais, nacionais e transnacionais) influenciam na constituição das políticas. Desta forma, as políticas educacionais acabam sofrendo influências oriundas de diferentes espaços e contextos.

Consideramos relevante perceber a atuação de sujeitos e/ou grupos sociais na produção de políticas educacionais para compreender os processos pelos quais essa produção passa.

Ball (1998) e Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) consideram que existe um ciclo de políticas o qual determina o seu processo de produção. Este ciclo seria constituído por três diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Cada um desses contextos é marcado por lugares e grupos de interesses.

O primeiro – contexto de influência – é onde as políticas são iniciadas. Atuam nele redes sociais e políticas, comunidades epistêmicas¹ e a circulação internacional de idéias, organizações multilaterais, publicações diversas, consultorias, palestras.

Também neste contexto há influências de agências multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional – FMI e outras). As intervenções do Banco Mundial nas políticas educacionais têm como ideologia um sistema de mercado. A OCDE, a UNESCO e FMI são agências que também influenciam na produção das políticas nacionais, entretanto estas influências são recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação (MAINARDES, 2006).

No segundo contexto de políticas – o contexto da produção de texto –, Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) apontam para um interesse público mais geral. São integrantes deste contexto: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.

No terceiro contexto – o da prática – ocorrem as interpretações e recriações que modificam a política original. Ball e Bowe (Ibidem) afirmam que as políticas são intervenções textuais que produzem efeitos reais na prática. Nesse sentido, as políticas educacionais não são simplesmente postas no contexto da prática, mas sim, traduzidas. Ou seja,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Neste terceiro contexto as instituições educacionais têm papel ativo. Educadores e demais profissionais da educação são participantes das reinterpretações das políticas educacionais. O contexto em que está inserida a instituição educacional, a realidade dos docentes, as diferentes concepções pedagógicas, as diferentes experiências, etc., influenciam na reinterpretação das políticas educacionais e atribuem sentido próprio aos textos oficiais.

¹ Sobre este termo, e o seu conceito, abordaremos mais adiante.

Para Ball (1998), as políticas estão sempre em processo, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas pelos leitores. É um processo constante de interpretação das produções. Destaca que os autores das políticas não podem controlar os diferentes sentidos que serão produzidos, lidos, ainda que tenham como objetivo limitar essas possíveis leituras, através de estratégias de regulação.

Consoante apresentado acima, inicialmente Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) apontaram a existência de três contextos de influências nas políticas. Porém, segundo Mainardes (Ibidem), mais contemporaneamente Ball acrescenta aos três contextos já desenvolvidos, outros dois: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Neste quarto contexto – o dos resultados ou efeitos – há a ideia de que políticas produzem efeitos e não apenas resultados. Esses efeitos, por sua vez, são divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais referem-se às mudanças observadas na prática. Já os efeitos específicos referem-se ao impacto dessas mudanças com relação ao acesso social, de oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, justificar-se-ia a importância de refletir sobre o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nas instituições educacionais.

O quinto contexto definido por Ball, segundo Mainardes (2006), é o de estratégia política. Este contexto identifica atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas pela política.

Queremos apontar que nesse ciclo de políticas definido por Ball, o autor não faz uma descrição das políticas. Apenas afirma que se trata de “uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (Ball, 2007 apud MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.305). Como houve críticas sobre esses cinco contextos de políticas, assim, em entrevista concebida em setembro de 2007, Ball afirma que realmente não é “útil” separar o quarto contexto – o dos resultados ou efeitos – e o quinto – o da estratégia política. O melhor seria incluir esses dois contextos nos contextos da prática e da influência.

Para Ball (2007 apud MAINARDES, MARCONDES, 2009), o contexto dos resultados é uma extensão da prática. Eles seriam constituídos por estratégias para mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Também há resultados relacionados ao desempenho ou a formas de aprendizado. Entretanto, alguns resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização.

Esse autor afirma, ainda, que o contexto da ação política faz parte do contexto de influência, já que as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas nesse contexto, pela ação da própria política.

Além desse ciclo de políticas, Ball (2000) também afirma que na política educacional, existe, atualmente, uma complexa ideologia de mercado. Relacionado a essa ideologia, há influência do neoliberalismo, da nova economia institucional, da performatividade, da teoria da escolha pública e do novo gerencialismo (Ball, 1998, 2000, 2001).

O primeiro elemento – o neoliberalismo – Ball chama de ideologia de mercado, ou seja, refere-se à tentativa de transformar a educação em simples mercadoria. Esta ideologia se dá através da sobrevivência do mais apto; existe um auto-interesse em prol da sobrevivência. Há uma competitividade entre escolas, faculdades e universidades que transformam o ensino em mercadoria.

Para Santomé (2003, p. 195), nessa ideologia de mercado, “os conteúdos, os valores e os procedimentos seriam filtrados pela produtividade empresarial ou pelas demandas de consumidores e consumidoras”. Esse autor afirma que o sistema educacional, sob a ideologia do neoliberalismo, promove uma educação pensada e governada de acordo com interesses de uma sociedade capitalista, com as mesmas leis e normas de uma empresa produtiva.

O neoliberalismo faz com que o sistema educacional crie “novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados”. O estudante é mercantilizado, assim, ocorre um apelo a “economia do valor do/da estudante” (BALL, 2001, p. 107-108).

Existe uma competição entre as pessoas, a humanidade passa a ser composta por indivíduos egoístas. Essa competição acaba criando um novo currículo ético nas e para as escolas, cria-se também uma relação moral entre o provimento público e empresarial (Ibidem, 1998; 2001).

Ball (2000, p. 202) destaca que “embora se pressuponha que as estruturas, os processos e a dinâmica da empresa e dos mercados de bens farão com que sua mágica funcione sobre as instituições educacionais” o mesmo não ocorre com os valores da empresa e da competição. Segundo esse autor, os valores educacionais no sistema de mercado não permanecem intocáveis. A educação baseada no mercado não é conduzida de acordo com os objetivos educacionais, e sim, tem em vista os objetivos financeiros.

Bernstein (1996, p. 127) afirma que os sistemas escolares e os sistemas universitários estão cada vez mais sendo orientados pelo mercado. Esse sistema, o qual o autor define como

pedagogia visível orientada pelo mercado, nasce do “contexto de uma educação eficaz em termos de custos”. Destaca, ainda, que esta ideologia de mercado está focada em uma educação que, “supostamente”, promove habilidades e atitudes relevantes, numa era de enorme desemprego. Esse autor também afirma que nesse sistema há regras explícitas de seleção, de indicadores de desempenho dos professores, dos funcionários e dos estudantes. Classifica essa ideologia de mercado como condutora de desigualdades sociais.

Percebemos, então, que, com as transformações do papel das instituições de ensino, submetidas ao neoliberalismo, transforma-se também os modos de ser, de pensar e de fazer dos jovens. O campo educacional, sendo visto a partir da idéia de mercado educacional, ressignifica o papel tanto das instituições quanto dos educadores. Na sociedade atual, o mundo da economia implica profundamente o da educação. A ordem neoliberal quer fazer com que as instituições educacionais tenham como foco as demandas individuais e as necessidades sociais de mão-de-obra, e não uma lógica de igualdade e de solidariedade. O objetivo é aumentar o nível do “capital humano”, tendo como base a empregabilidade.

O segundo elemento de influência nas políticas educacionais, defendido por Ball, refere-se à nova economia institucional. Essa economia institucional baseia-se na teoria econômica e nas várias práticas industriais, sendo que nesse processo ocorre uma substituição de trabalhos baseados em tarefas, para um estabelecimento de objetivos. A economia institucional causa grande impacto na educação, já que nesse sistema a preocupação é para com os resultados.

Segundo Ball (1998, p. 127), em muitos países há várias iniciativas chamadas de “gerência localmente baseadas”, em que as instituições educacionais passam a ser administradas por gerentes. Para esse autor, a nova economia institucional não tem como foco de atenção os regimes ético-profissionais nas instituições educacionais, mas sim, os regimes empresariais competitivos. Ou seja, a educação muda seu papel e através dele reflete os princípios vigentes na sociedade. Sendo uma sociedade capitalista, em que o foco está no lucro, na competitividade, a educação volta-se a esses valores.

O terceiro elemento de influência refere-se à performatividade, ou seja, à eficácia. Segundo Ball (2001, p. 127), “[...] a performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação”. Para o autor, o desempenho dos sujeitos e das instituições é medido pelos resultados.

A educação, sob a influência da performatividade, é tratada como uma atividade econômica submetida a interesses do mercado. Com base em Lyotard, Ball (2001) afirma que a educação tem como foco a avaliação, o desempenho, o julgamento e as comparações.

Entendemos que a influência desse terceiro elemento faz da educação um espaço para a competitividade e o individualismo. A preocupação maior é com os resultados e não com os processos educativos.

Como quarto elemento, Ball (2001) destaca a teoria da escolha pública. A escola – em alguns países apenas as públicas, enquanto em outros também as privadas – é escolhida pelos pais. Segundo o autor, esse seria um dos aspectos-chave do neoliberalismo.

De acordo com dados do Banco Mundial (1996), esse processo até então não acontece no Brasil, entretanto, há experiências desse tipo na Austrália, no Chile (desde 1980), nos Estados Unidos, na Inglaterra, em Nova Zelândia (desde 1990), nos Países Baixos e na Suécia.

A escolha da escola pelos pais é uma característica de mercado, onde os “consumidores” escolhem a instituição. De acordo com funcionários do Banco Mundial (1996), nesse processo pode haver uma maior segregação social – escola para ricos e escola com resultado de rendimentos inferiores para pobres. Também apontam para uma menor equidade, pois corre-se o risco da escola começar a aceitar aluno de acordo com sua condição financeira. Para amenizar esses riscos, esses funcionários afirmam que, o financiamento estatal, tanto para escolas públicas como privadas, é de acordo com a política que segue a escola, com a aplicação de programas de estudo nacional e com matrículas não discriminatórias, além de requisitos de saúde e segurança.

Da forma com que está colocado no documento do Banco Mundial (1996), até parece que há uma preocupação com equidade social. Entretanto, esta é uma forma encontrada pelo BM para pressionar as escolas para que sigam os programas de cunho nacional – já que estes estão de acordo com a ideologia de mercado.

Para Ball (2000, p. 197) a cultura da escolha é bem estratégica para evitar qualquer tipo de crítica reflexiva. Essa estratégia envolve:

- (1) a recusa em aplicar as críticas e os pressupostos feitos a respeito da ‘educação como monopólio público’ aos sistemas educacionais de mercado [...];
- (2) o uso de idealizações dos mercados de bens, ao exaltar as possibilidades e as vantagens das forças de mercado de educação;
- (3) a recusa em desenvolver uma análise fundamentada das condições particulares do estabelecimento de um mercado na esfera dos serviços educacionais;
- (4) a recusa em explorar de forma plena as desigualdades potenciais e reais que advêm de um mercado educacional [...];

- (5) a recusa em aplicar certos pressupostos sobre o auto-interesse racional, feitos em relação aos ‘profissionais do monopólio público’, às idealizações que eles constroem a respeito dos ‘empresários educacionais’.

Ou seja, se dá aos pais esse “direito” de poder escolher a escola para seu filho. No entanto, esta é uma forma estratégica de fazer com que os pais critiquem menos a educação. Ball (2001, p. 198) ainda destaca que o fato de as escolas serem todas “iguais” afasta de imediato a possibilidade de escolha dos pais. Esse é um aspecto que faz com que a teoria da escolha não ofereça aos pais segurança de que esta escola atenderá às necessidades de seu filho.

Por outro lado, Ball (2001, p. 214) destaca que alguns consumidores exigem das escolas vantagens no desempenho, “um nivelamento dos padrões não satisfaz seus interesses”. Os pais desejam aquela escola que produz resultados superiores em termos de desempenho. Para os teóricos do mercado, essa postura dos pais é positiva pois gera competitividade entre as instituições. Essa competitividade, por sua vez, elevaria o nível de desempenho do sistema, já que as escolas buscariam manter sua posição superior – teoria de mercado.

Para Bernstein (1996, p. 128) a possibilidade de escolha por parte dos pais e alunos não constitui “uma democracia participatória, mas um sutil disfarce para a velha estratificação das escolas e dos currículos”.

Podemos perceber que a teoria da escolha pública é mais uma forma de ver as instituições educacionais como uma empresa, em que o cliente escolhe o que quer. A escola passa a ser definida como uma empresa a serviço dos clientes. Esta lógica institui a lógica da concorrência entre os estabelecimentos, ao mesmo tempo em que aumenta a competitividade e o individualismo entre as pessoas.

Como quinto elemento de influência nas políticas educacionais, Ball (2001) destaca o novo gerencialismo. Teorias e técnicas da gerência empresarial ganham espaço em instituições públicas. O diretor ou diretora das instituições educacionais é o principal instrumento do novo gerencialismo. A iniciativa e a solução de problemas são altamente valorizados neste sistema (BALL, 1998; 2001).

Com o novo gerencialismo, o diretor passa a ser o gestor. Nesse sistema, o gestor direciona as atitudes e culturas de forma que os próprios profissionais se sintam responsáveis e comprometidos para com os resultados.

A partir dessas concepções apontadas por Ball (1998, 2000, 2001) sobre as influências presentes nas políticas educacionais, podemos afirmar que as instituições educacionais estão impregnadas pela ideologia de mercado. Ao invés da educação voltar-se à construção da

emancipação, da igualdade de acesso e de condições, acaba respondendo à lógica produtiva, capitalista, aumentando a competitividade entre os indivíduos e as instituições educacionais.

Ball (1998, p. 128) também destaca nos contextos de influências das políticas, o papel das comunidades epistêmicas, identificando-as como “laboratórios políticos” que influenciam em reformas de diferentes países. Cita também como exemplo de comunidade epistêmica os “empreendedores de política” que, através de canais acadêmicos – revistas, livros, etc., influenciam as reformas, divulgam “a escola do autogerenciamento”, a “eficácia escolar” e a “escolha”.

Lopes (2006, p. 40) conceitua essas comunidades como grupos de profissionais reconhecidos e competentes em termos de conhecimento. Segundo destaca, as comunidades epistêmicas são formadas por “grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder”.

Ball (1998) também chama a atenção para o fluxo de ideias a partir de redes sociais e políticas, ou seja, a circulação internacional de idéias das chamadas comunidades epistêmicas. Segundo o autor, o que ocorre, muitas vezes, é o patrocínio de “soluções” de políticas por instituições multilaterais, como por exemplo, o Banco Mundial que promove uma educação mundial integrada, sob a ideologia de mercado. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – é outra agência que dissemina soluções de políticas. Conforme destaca:

A Conferência de 1998 da OECD, *A educação e a economia numa sociedade em mudança*, “assumiu como tema a convergência das funções educacionais e econômicas num novo contexto global, afirmando a centralidade do fator humano como um elemento da produção: ‘as habilidades e as qualificações dos trabalhadores começam a ser vistas como determinantes críticos do desempenho eficaz das empresas e das economias’ (OECD, 1989 apud BALL, 1998, p. 129).

Segundo Ball (1998, p.131), uma forma de disseminação dessas influências nas políticas educacionais é como são pensadas as “soluções” para a educação. Ou seja, a lógica da globalização – sistema mundial de livre comércio – influencia o pensamento sobre a política. A fórmula “mágica” para os problemas da educação seria: “mercados sociais/ devolução institucional = elevação de padrões (do desempenho educacional) = competitividade internacional aumentada”. O sujeito torna-se consumidor, há a inserção de gerência empresarial no meio educacional, a educação é “modelada nos métodos e valores do capital”, transformando em mercadoria.

Outro elemento que queremos destacar, já que teve como finalidade orientar as reformas educacionais, é o Relatório Delors. Este relatório foi desenvolvido a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida por organismos internacionais, entre os quais a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD. Foi presidido por Jacques Delors e mais quatorze pessoas de diferentes áreas, países, instituições e organizações de âmbito internacional.

O Relatório Delors (2001) destaca uma aprendizagem mais flexível para a formação ao trabalho. Defende a necessidade dos sujeitos estarem preparados para a inovação e das pessoas serem capazes de se adaptar a um mundo em rápida mudança.

Esse relatório, articulado por organismos internacionais, congrega interesses de diversos Estados-nação. Assim, constatamos uma vez mais a influência das organizações multilaterais nas reformas educacionais. Além disso, esse relatório aponta para a necessidade da educação preparar as pessoas para o mercado de trabalho em rápida transformação.

Ball (1998) destaca que, se, por um lado, a educação passa a ter um vínculo maior com os interesses econômicos, por outro, há uma desvinculação do controle estatal direto. Desta forma, há uma aparência de maior autonomia das instituições educacionais, a educação está sob as disciplinas do mercado, os métodos e valores da empresa.

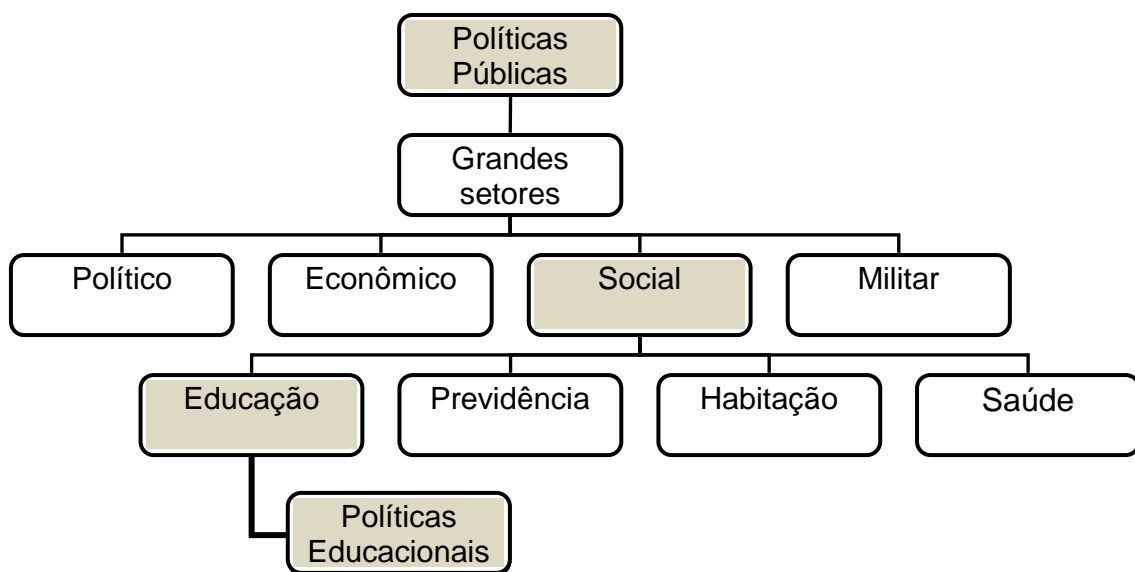
Para Lopes (2004, p. 112), “os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são sempre mediados pelos Estados-nação reinterpretados no contexto de produção dos textos das políticas e no contexto da prática, nos quais conceitos globais precisam ser localizados”.

Ball (2007 apud MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.306) rejeita a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas, pois para isso ocorrer seria necessário um processo linear destas para a prática. O autor destaca que traduzir políticas em práticas é um processo muito complexo, pois envolve duas modalidades: a textual – já que as políticas são escritas – e a prática – é a ação, que envolve valores locais e pessoais.

O autor destaca, ainda, que os professores trazem suas experiências ao traduzir as políticas, sendo que esse processo é pessoal, mas também social. Na medida em que, se a escola possui muitos recursos e muito dinheiro, professores experientes, alunos cooperativos, fica mais fácil atuar de acordo com as políticas, já que estas “ são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (Ball, 2009, p. 306).

Ao analisar as políticas educacionais, Ball (2001) chama atenção para a necessidade de articular dois processos: o primeiro, de nível micro, onde, em diferentes Estados, tecnologias de políticas produzem novas formas de disciplinas – novas práticas de trabalho e novos trabalhadores. No nível macro, em diferentes Estados estas disciplinas possibilitam vinculações mais estreitas entre Estado e capital gerando novos modos de regulação social. O autor critica a política educacional por estar sob os imperativos da política econômica.

Já citado nesse estudo, mas com intuito de resgatar, como base em Höfling (2001), é possível dizer que as políticas públicas são divididas em grandes setores, quais sejam: o político, o econômico, o social e o militar. Em nosso estudo priorizamos as políticas sociais. Assim, com base nessa autora, podemos afirmar que, de corte social, temos as políticas educacionais. Ou seja, as políticas educacionais são também políticas públicas, entendidas como de responsabilidade do governo federal. Vejamos, então, como essas políticas se organizam.



Fonte: HÖFLING (2001)
Organograma elaborado pela autora

Integrantes das Políticas Educacionais estão as Políticas Curriculares. Entretanto, o que se entende por políticas curriculares?

Para Lopes (2004, p. 111), “trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”.

Essa autora afirma que a política curricular é constituída pelo conhecimento escolar: “um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (Ibidem, p. 111-112).

Para Lopes (2004), a política curricular não se resume a produções do governo federal, conforme alguns pensam, ou a documentos legais, mas é constituída de planejamentos reconstruídos em vários espaços e por vários sujeitos do campo social da educação. Sendo assim, as políticas curriculares são produções que vão além do poder dos governos – mesmo sem desconsiderar seu espaço privilegiado na produção de sentido das políticas – entretanto, as escolas também têm seu espaço na produção de sentidos das políticas curriculares.

Dias e López (2006, p. 55) afirmam que as políticas curriculares, por vezes, são entendidas como produção do governo federal. Sendo assim, o currículo oficial assumiria caráter prescritivo e as escolas seriam questionadas se não o seguissem. Entretanto, destacam que o contexto em que são produzidas, as políticas curriculares são marcadas por acordos e tensões produzidas por sujeitos e grupos que lutam por posições nas definições das políticas. As autoras afirmam que as políticas de currículo são resultado de processos muito complexos “nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos”.

Para Dias e López (2006), as políticas curriculares são influenciadas, em sua constituição, por comunidades epistêmicas, textos e discursos. Os textos legais são constituídos por estes grupos sofrendo influência de ideologias e definições nacionais e internacionais. Para as autoras, a atuação destas comunidades se intensifica, sobretudo, no campo das políticas públicas de âmbito internacional.

Sendo assim, podemos dizer que textos e discursos são recontextualizados no contexto de produções de políticas:

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006, p. 38).

Lopes (2006, p. 43) afirma que mesmo que sejam múltiplos os contextos de influências, há vários instrumentos que objetivam a homogeneização nas políticas, seja através de listas de competências ou da utilização de livros didáticos.

A sociedade contemporânea está articulada a processos de responsabilidades e de competição. O currículo deve formar as pessoas com esta performatividade. Conforme destaca,

Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade. (LOPES, 2006, p.46).

A autora afirma, ainda, que os currículos estão submetidos aos princípios da economia, formar para a demanda econômica. E, através dos livros didáticos, de guias, dos parâmetros curriculares, as propostas curriculares chegam às escolas. Segundo destaca, no Brasil, o livro didático é tido como orientador pedagógico.

Uma vez mais, e aqui também, podemos visualizar a presença da ideologia de mercado nas políticas educacionais. O interesse está em que a educação responda à lógica produtiva, capitalista, aumentando a competitividade entre os indivíduos e as instituições educacionais. A explicitação do quadro teórico que conforma o estudo sobre o ciclo de políticas aqui desenvolvido possibilitou evidenciar a complexidade existente nas políticas educacionais. Verificamos que a política curricular é resultado de múltiplos contextos e influências. Novos sentidos são produzidos nos contextos curriculares e instituições educacionais. Desse modo, pode haver um longo caminho a se percorrer entre os documentos oficiais e o campo pedagógico local.

2.3 O CURRÍCULO NOS CAMPOS PEDAGÓGICO OFICIAL E LOCAL

A melhoria na qualidade de ensino tem a ver com os conteúdos estabelecidos, metodologia utilizada pelos professores e o contexto em que o aluno se insere. Porém, muitos autores afirmam que o ambiente escolar acaba criando um currículo oculto, ou seja, o professor enfoca o currículo a partir de sua experiência. Os professores definem sua prática considerando que a experiência e livros-texto passam a ter a mesma importância do que está estabelecido nos documentos curriculares oficiais (SACRISTÁN, 2000).

Brophy (1982, apud SACRISTÁN, 2000, p.104), define sete momentos pelos quais passa um currículo:

[...] o currículo oficial; as transformações em nível local; o currículo dentro de uma determinada escola; as modificações que o professor introduz pessoalmente; o que ele realiza; as transformações que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem.

Ou seja, há um grande caminho entre o campo oficial e o pedagógico. Sabemos que há as determinações legais que amparam a prática pedagógica. Entretanto, também há as influências locais, o que o professor realmente ensina e o que o aluno realmente aprende. Por causa disso, Bernstein (1996) afirma que há um discurso pedagógico oficial e um discurso pedagógico local.

Esse autor classifica o discurso pedagógico oficial como as “regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução e as inter-relações e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização)” (BERNSTEIN, 1996, p. 272). Esse discurso é constituído pelas relações entre o discurso instrucional – que regula as regras, as características internas – e o discurso regulativo – que regula a relação entre transmissores e adquirentes, competências e o contexto organizacional. Ou seja, o discurso oficial é um instrumento de regulação da relação entre os documentos legais e a prática curricular.

Na concepção de Bernstein (1996, p. 272), o discurso pedagógico local, “regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura, essencialmente na família e nas relações entre grupos de colegas”. Este discurso é composto por educadores nas escolas e universidades, produtores de literatura e pesquisas. Para o autor, na escola há uma hierarquia de poder na relação pedagógica, e nesta relação há um transmissor e um adquirente. É o transmissor que transmite regras de ordem social, de caráter e modos de comportamento. Estas regras podem ser explícitas – numa relação muito clara – ou implícitas, quando o poder está escondido na comunicação, o professor atua no contexto de aquisição e, assim, indiretamente no adquirente, que é o aluno.

Utilizando as concepções de Bernstein (1996) sobre currículo oficial e local, podemos afirmar que o campo oficial – produzido por sujeitos, grupos sociais e organizações governamentais e não-governamentais, nacionais e transnacionais – dá sustentação legal à prática pedagógica. Entretanto, o campo pedagógico local – composto por profissionais com diferentes concepções pedagógicas, diferentes experiências, escolas e universidades inseridas em diferentes contextos, etc., transforma o que está definido pelo campo oficial.

Tomando como ponto de partida essa conceituação, apontamos como integrantes do campo pedagógico oficial as DCNs, e do campo pedagógico local, os PPCs das Instituições. Tendo essa caracterização dos campos pedagógico oficial e local, fica mais fácil perceber como ocorre o processo de recontextualização defendido por Bernstein (1996). Vejamos.

2.3.1 Processos de recontextualização

Bernstein (1996), afirma que existem três importantes contextos de discurso: o contexto primário, o secundário e o recontextualizador. No contexto primário ocorre a produção de discurso. Ideias são criadas, modificadas, transformadas; discursos são produzidos. Consoante este autor, as produções são dependentes, em grande parte, da canalização de fundos privados e estatais para grupos de pesquisa e pesquisadores individuais. No contexto secundário ocorre a reprodução de discursos. Esse contexto divide-se em quatro níveis: terciário, secundário, primário e pré-escolar. Em cada um desses níveis ocorrem as reproduções. O último contexto é denominado pelo autor de contexto recontextualizador. Nesse contexto é que ocorre a recolocação dos discursos. Para esse autor, a função dos agentes neste contexto é a de regular a circulação de textos entre os contextos primários e secundários.

Este contexto recontextualizado inclui diferentes campos de influências, seja de agências do Estado, de instituições, através de publicações. Enfim, para o autor esta recontextualização,

1. Incluirá departamentos especializados e sub-agências [...] do Estado e autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistema de inspeção.
2. Incluirá os departamentos das universidades e das faculdades de educação, juntamente com suas pesquisas.
3. Incluirá meios de educação especializados, publicações semanais, revistas, etc., e editoras, juntamente com seus leitores e consultores.
4. Pode se estender para campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre seus vários arranjos e/ou sobre locais, agentes e práticas especiais dentro da educação. (BERNSTEIN,1996, p. 91)

Para esse autor, “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização” (BERNSTEIN,1996, p.91).

Neste campo recontextualizador o texto sofre a primeira transformação e, no processo pedagógico, ocorre a transformação do texto transformado. Como já foi mencionado, Bernstein (1996) cita dois discursos: o pedagógico oficial e o pedagógico local. Ou seja, para este autor, a recontextualização ocorre tanto no campo pedagógico oficial quanto no pedagógico local. Assim, de forma muito sutil, saberes, valores e culturas são recontextualizados, seja no campo pedagógico oficial – criado e regulado diretamente pelo Estado – ou no campo pedagógico local – produzido pelas escolas e universidades,

departamentos de educação, revista especializadas, etc. A sociedade dominante e o Estado regulam os discursos pedagógicos (Ibidem).

O discurso pedagógico – entendido como o oficial e o local – é um princípio recontextualizador, pois seleciona, “recoloca”, “refocaliza” e relaciona outros discursos para assim constituir seu próprio discurso (BERNSTEIN, 1996). Este princípio retira um determinado discurso de seu contexto e o recoloca em outro contexto de acordo com seu princípio de focalização, ou seja, sua ideologia.

Todo discurso pedagógico regula a incorporação de um discurso instrucional (as disciplinas) em um discurso regulativo (moral e valores). O discurso regulativo objetiva introduzir a ordem no discurso instrucional. O princípio da sociedade dominante é que determina o que deve ser selecionado para a recontextualização. Desta forma, o discurso pedagógico é um espaço para a regulação da ideologia dominante. Sendo assim,

O discurso pedagógico é constituído pelo que chamaremos de gramática recontextualizadora. Esta gramática necessariamente transforma, no processo de constituir seus novos ordenamentos, os discursos em discursos imaginários e cria, assim, um espaço para a atuação da ideologia. (BERNSTEIN, 1996, p. 265).

“Na escola, e muitas vezes no contexto educacional mais amplo, freqüentemente se considera que tais discursos são independentes – “o que ensinar” e os valores” (LOPES, 2005, p. 54). Entretanto, é possível observar que a transmissão de determinado conhecimento, o ritmo das atividades, a organização dos saberes, estão relacionados ao discurso instrucional. O que ocorre é que o discurso instrucional é deslocado de seu contexto original e relocado no contexto educacional, produzindo uma transformação (Ibidem).

Para Lopes (2004), não é somente na atualidade que ocorre a recontextualização. No passado também haviam as trocas culturais por intermédio das pessoas e dos textos. Entretanto, na atualidade, este processo é acelerado, as trocas são facilitadas, tornando-as mais explícitas.

Para a autora, a recontextualização também acontece na transferência de políticas entre os países, no momento em que nos apropriamos de políticas de agências multilaterais, na transferência de “políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino” (LOPES, 2004, p.113).

Bernstein (1996, p. 278) afirma que “O campo recontextualizador pedagógico pode ser fortemente classificado internamente, produzindo subcampos especializados relativamente a

níveis do sistema educacional, a currículos, a grupos de alunos”. O campo pedagógico local recontextualiza sua prática, tendo influência de discursos da família, da comunidade, das relações no grupo de colegas. Além destas influências no processo de recontextualização, o que é reproduzido nas escolas está sob o controle do discurso pedagógico oficial.

Entretanto, tanto o campo recontextualizador oficial como o local são afetados pelos campos da produção (economia) e de controle simbólico:

1. As teorias, as práticas e as relações sociais nesses campos exercerão uma influência sobre o discurso a ser transmitido e sobre como eles são transmitidos; tanto sobre o ‘quê’ quanto sobre o ‘como’ do discurso pedagógico.
2. As exigências de treinamento dos agentes (especialmente, dos agentes dominantes no campo do controle simbólico) influenciarão o ‘quê’ e o ‘como’.
(BERNSTEIN, 1996, p. 278)

O discurso pedagógico oficial é um recontextualizador de textos – textos aqui entendidos como os documentos oficiais. De acordo com Bernstein (1996), estes textos não se reduzem à linguagem, fazem parte de um contexto de relações materiais, de produções econômicas, políticas e lingüísticas. Estão submetidos à ideologia da classe dominante e, desta forma, submetem a prática educacional a estes princípios.

Para melhor compreendermos estas afirmações, tomamos como exemplo, mais uma vez, as DCNs. O Estado, a partir de determinações legais, orienta, fiscaliza e regula o trabalho pedagógico das instituições educacionais. As DCNs, por sua vez, são textos recontextualizados, fazendo parte de um contexto de relações econômicas, políticas e ideológicas.

Este campo regulador oficial é composto por funcionários de agências pedagógicas do Estado, consultores, assessores. Este campo – regulado pelo Estado – define como deve ser o discurso pedagógico – o modo de transmissão, e o que deve envolver - que conteúdos.

As agências pedagógicas do Estado controlam a publicação de manuais, livros didáticos, etc. Sendo assim, muitas vezes, a escola considera independentes os conteúdos e os valores, pensa-se apenas que os conteúdos oferecidos aos alunos simplesmente são partes integrantes da disciplina. No entanto, este discurso instrucional (das disciplinas), já foi recontextualizado.

Esta recontextualização faz parte do discurso regulativo (valores e moral) e definido pela ideologia da classe dominante. Discursos recontextualizados definem o discurso instrucional (o discurso das disciplinas) e o discurso regulativo (transmissão de valores e moral). O discurso regulativo garante a ordem do discurso instrucional (LOPES, 2005).

Para Bernstein (1996), as definições das competências a serem adquiridas pelo estudante é uma forma de o discurso pedagógico criar uma regulação moral das relações sociais. Como o princípio de recontextualização regula a ideologia do texto, no momento da recontextualização no processo pedagógico, ideologia que já está pré-definida pode ser mudada.

Para Ball (1998), no campo da prática este processo de recontextualização – defendido por Bernstein – produz discursos híbridos. Os textos produzidos pelo contexto da prática caracterizam-se pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas sua legitimidade, bem como articular demandas dos grupos de influência.

2.3.2 Discursos híbridos

Inicialmente, Ball (1998) focaliza nas políticas educacionais processos de recontextualização, semelhante à concepção teórica de Bernstein. Entretanto, na medida em que o autor identifica relações globais e locais, em função do mundo globalizado, acaba incorporando ao processo de recontextualização a ideia de discursos híbridos.

Segundo Ball (1998, p. 121), a educação é fortemente influenciada pelos processos de globalização, “discursos ideológicos determinam as políticas educacionais ao nível nacional” produzindo discursos hibridizados. Esse autor também ressalta duas características das políticas educacionais: a subordinação ao econômico e a transformação da educação em mercadoria.

Sobre isso já discorremos acima, mas é importante destacar que, para o autor,

O processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolage*. Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de idéias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar (BALL, 1998, p.131).

Consoante destaca, as políticas são retrabalhadas, remexidas, são produtos de influências e interdependências, resultando numa hibridização. A mistura de lógicas globais, distantes e locais produzem o hibridismo.

Como salienta Ball (1994 apud LOPES, 2004), os autores das políticas não podem controlar os diferentes sentidos que serão produzidos, lidos, ainda que tenham como objetivo limitar essas possíveis leituras, através de determinações legais e sistema de avaliação.

Concordando com essa ideia, Lopes (2004) afirma que na produção das determinações legais ocorre a apropriação de diferentes discursos, sendo estes construídos por diferentes grupos sociais, ocorrendo então, uma bricolagem de textos no discurso oficial. Diferentes discursos sobre a formação de professores ocorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais seu caráter híbrido.

Conforme afirmamos acima, as políticas curriculares são entendidas como política pública, de corte social, assim, são de responsabilidade do Estado. O Estado, por sua vez, sofre influência deste mundo globalizado. Logicamente, as políticas curriculares também sofrem essa influência. Integrantes das políticas curriculares estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais, indubitavelmente, também sofrem influências da globalização.

Para Lopes (2006), no momento em que nos apropriamos de concepções e propostas curriculares de outros países, no momento em que as escolas se apropriam de concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e no momento em que as definições curriculares são produzidas, incorporando sentidos e significados de contextos internacionais, é que ocorrem os hibridismos.

Segundo a autora, há vários instrumentos de homogeneização nas políticas,

listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular. (LOPES, 2006, p. 43).

Lopes (2006) afirma que, a partir desses instrumentos de homogeneização, fica mais fácil entender as semelhanças de políticas de currículo em diferentes países ou entre diferentes governos em um mesmo país. Se observarmos, na definição das competências, habilidades e perfil do formado das DCNs, percebemos que a prática pedagógica está sob, o que Bernstein (1996) chama, o campo pedagógico oficial.

Trazemos também a contribuição de concepções de Matos e Paiva (2007) quanto ao processo de hibridização presente nas políticas curriculares nacionais. Estes autores afirmam que a hibridização ocorre quando se rompe com a idéia de pureza.

Assim, utilizando a teoria de Bernstein (1996) sobre recontextualização, e tendo como referência os estudos de Ball (1998) sobre hibridismo e as contribuições de Matos e Paiva (2007) sobre o mesmo tema, podemos afirmar que as políticas são fragmentos e alguns destes fragmentos são mais valorizados que outros. Matos e Paiva afirmam que os fragmentos

selecionados são associados a outros fragmentos de textos e, ressignificados, ocorrendo a transferência de políticas. Nesse processo

se dá a transferência de políticas de diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do poder central de um país para governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (MATOS e PAIVA, 2007, p. 194).

De acordo com estas mesmas autoras, pode ocorrer a ressignificação de texto no momento da sua tradução. Este mecanismo pode ressignificá-lo tornando-o um objeto de controle ideológico. As autoras também chamam a atenção quanto à influência de diferentes tendências e discursos nas políticas curriculares:

Tanto pela influência recíproca de agências, grupos ou sujeitos estrategicamente posicionados em diferentes contextos ou instâncias internacionais, nacionais ou locais, como pela facilidade de acesso a uma ampla bibliografia de diferentes matizes teóricos, em circulação no meio educacional, entre outras formas de comunicação e de intercâmbio disponíveis nos dias atuais, observa-se a mescla de diferentes tendências e discursos, cujas origens teóricas são também distintas e muitas vezes contraditórias (MATOS e PAIVA, 2007, p. 197).

Seriam exemplos de hibridismos nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre “construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada” (LOPES, 2005, p. 57). Além disso, para essa autora, quem estiver conectado à sociedade em rede, tem acesso facilitado a discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas curriculares, fazendo com que muitas vezes se perca sua relação com os discursos originais (LOPES, 2006).

Diante do exposto, entendemos que há um longo caminho entre os documentos oficiais e o campo pedagógico local. Como é salientado por Ball (1994 apud LOPES, 2004), os autores das políticas não podem controlar os diferentes sentidos que serão produzidos, lidos, ainda que tenham como objetivo limitar essas possíveis leituras através de determinações legais.

O que ocorre é que os documentos oficiais são recontextualizados e hibridizados no contexto da prática, fazendo parte de um contexto de relações econômicas, políticas e ideológicas. Os textos oficiais não são simplesmente implementados, mas recriados na prática

curricular. A partir destas constatações, procederemos ao estudo das determinações que dão amparo legal aos cursos de Letras no Brasil.

3 ASPECTOS LEGAIS DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

Nessa seção temos como objetivo, primeiramente, identificar os documentos oficiais produzidos pelo Estado que dão amparo legal aos cursos de Letras no Brasil fazendo um pequeno resgate histórico. Na sequência, apontar o caminho empreendido quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. E, por fim, identificar as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras quanto aos aspectos curriculares.

A chegada tardia da universidade brasileira se deu em função de que, no período colonial, a metrópole mantinha, além do monopólio comercial, o monopólio da formação superior, que se realizava na Universidade de Coimbra. Na colônia, o ensino superior restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia em seminários católicos destinados a formar padres.

Em 1808, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil, para fugir do ataque francês. Com a presença da corte portuguesa no Brasil, ocorrem transformações na colônia. Os portos brasileiros foram abertos ao comércio exterior acabando com o monopólio português. Foram criadas várias instituições de ensino superior no Brasil “com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa nova situação” (NASCIMENTO, 2006).

Em 1808 tem-se a Academia Real da Marinha, também a academia Médico-Cirúrgica da Bahia. Em 1809 foi criada a Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro. Em 1810 a Academia Real Militar, que formava engenheiros de mineração, química, construção (Ibidem).

O curso de Letras tem início no Brasil nos anos 1930: em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais (Ibidem).

Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n.452, de 05 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, regulamentada pelo Decreto-Lei n. 1190 de 04 de abril de 1939. Essa Faculdade compreendia quatro seções, quais sejam: “secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras, secção de pedagogia”. A seção de letras compreendia três cursos: o curso de letras clássicas, neolatinas e anglo-germânicas. A duração de cada um desses cursos era de três anos (BRASIL, 1939).

Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. Esse padrão se manteve até 1962, quando reorganizam-se os Cursos de Letras no país (FIORIN, 2006).

Na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, está dito que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. Também está dito que o ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades. Em seu Art. 77 está dito que “Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado” (BRASIL, 1961).

Em 19 de outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprova a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras no Brasil, tendo em vista o Parecer n° 283 de Valmir Chagas. Nesta proposta, os currículos eram densos abrangiam conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, ou seja, incluíam a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas. Esse currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois para a licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa (PAIVA, 2005).

O currículo compreendia 8 (oito) matérias: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Linguística; três matérias eram escolhidas dentre as seguintes: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma Língua Estrangeira Moderna, Literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega, Literatura Grega (Ibid.).

Com o Decreto-lei 53, de 1966, houve a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação (BRASIL, 2001).

Somente em 1969, sete anos depois, é que a formação pedagógica foi contemplada, a partir da resolução n° 9, de 10 de outubro. Os currículos mínimos passam a abranger as seguintes matérias: Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2° Grau. Passa a ser obrigatória a “prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade” (Ibidem, [s.p]).

Esse currículo mínimo vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 2). A LDB extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares.

Em 2002, os cursos de Licenciatura em Letras no Brasil passam a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP1/2002 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP2/2002 que instituiu a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica e, Resolução CNE/CES 18/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Entretanto, um longo caminho é percorrido até a aprovação dessas Diretrizes. Vejamos.

3.1 CAMINHO EMPREENDIDO NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES

Em 1997, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Superior iniciam o processo de discussão das DCNs com a publicação do Edital n. 4/97, que convoca as IES à apresentação de suas propostas para as Diretrizes Curriculares dos cursos graduação. Foram encaminhadas 1200 propostas – de universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações docentes e discentes, sendo sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino (CEE) de cada área e, após, encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2006).

Em dezembro de 1998, as primeiras propostas sistematizadas são divulgadas na Internet com o objetivo de suscitar sugestões e críticas ao documento inicial. Além disso, a maioria das áreas promoveu encontros e seminários para consolidar as propostas (BRASIL, 2006).

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação² – Sese/Mec recebeu as sugestões e as críticas sobre os documentos para que fossem agregadas à versão final e encaminhadas ao CNE. Este processo estendeu-se por dois meses em cada uma das áreas. A Sese agrupou as propostas por blocos de carreira. Integrantes das Ciências Humanas e Sociais

² Unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior

estão: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Geografia, História, *Letras*, Música, Pedagogia e Psicologia (BRASIL, 2006).

Para os cursos de Licenciatura, a Sesu destacou a necessidade de novas diretrizes. Desta forma organizou um grupo de especialistas na Formação de Professores e os incumbiu de formular orientações às licenciaturas. Nomeados pela Portaria 146/97, 38 Comissões de Especialistas de Ensino sistematizaram as Diretrizes Curriculares para suas respectivas áreas (BRASIL, 2006).

Em maio de 2000, a Sesu/Mec encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica formulada pelo grupo de especialistas. O CNE, por sua vez, designou uma comissão para análise dessa proposta, que realizou vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001.

Os integrantes desta comissão se revezavam na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre a Formação de Professores. A proposta de Diretrizes foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais (Porto Alegre, São Paulo, Goiânia, Recife e Belém). Teve a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (BRASIL, 2001, p.2).

Também foi realizada em Brasília uma reunião institucional em março de 2001 e uma reunião técnica em abril do mesmo ano. No final daquele mês houve uma audiência pública nacional tendo a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática,

Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (BRASIL, 2001, p.3).

Depois de todos esses encontros, críticas, reflexões, discussões, etc., em maio do ano de 2001 as propostas de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica foram aprovadas, sendo que o Curso de Licenciatura em Letras foi normatizado pelas seguintes determinações legais: Resolução CNE/CP1/2002 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP2/2002 que instituiu a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica e, Resolução CNE/CES 18/2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

A discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores atende ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela Sesu/MEC, com o auxílio das Comissões de Especialistas.

Conforme já citado, as Diretrizes Curriculares Nacionais visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IES) um direcionamento para a implantação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). São, portanto, uma referência às IES na organização de seus programas de formação. Entretanto, não podemos nos esquecer que, segundo Ball (1998) e Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), existe um ciclo de políticas. Ou seja, as políticas não são simplesmente implementadas, postas, há influência de diferentes contextos, diferentes espaços. Além disso, o próprio processo de elaboração das DCNs contou com vários encontros para discussões em que diversas comissões analisaram as propostas. Assim, as DCNs, entendidas como documentos oficiais, são recontextualizadas e hibridizadas.

O curso de Licenciatura em Letras está regulamentado por documentos referentes à formação de professores e por documentos referentes à formação específica do professor do curso de Licenciatura em Letras. Nas subseções seguintes, trataremos separadamente estas determinações, já que procuramos evidenciar aspectos curriculares das Resoluções que amparam o curso de Letras no Brasil.

De modo sintético, podemos assim delimitar as determinações legais que regulamentam o curso de Letras no Brasil:

Documentos referentes à formação de professores:

- Resolução CNE/CP1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (com base nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 27/2001);
- Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (tendo em vista o Art.12 da Resolução CNE/CP1/2002, e o Parecer CNE/CP 28/2001).

Documentos referentes à formação do professor do curso de letras:

- Resolução CNE/CES 18/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (tendo em vista o disposto nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001).

Na primeira subseção, inicialmente nos reportamos às determinações referentes à formação de professores, sinalizando para a forma de conceber e de organizar um curso de Formação de Professores. Pontuamos as proposições em que as determinações evidenciam a necessidade das Instituições de Ensino contemplá-las na sua organização curricular, ou seja, a obrigatoriedade das IES levarem em consideração o que está prevista nas Resoluções para que seus cursos sejam autorizados. Procuramos mostrar que as competências tornam-se eixos centrais na formação de professores, gerando diversos estudos sobre o que realmente se pretende em termos de perfil do formado quando o critério de organização curricular está fundamentado num rol de competências. Também apontamos para as proposições quanto à duração e à carga horária dos cursos, situando as mudanças ocorridas no decorrer da história do curso de Letras.

Na segunda subseção, tratamos dos documentos referentes à formação do professor do curso de Licenciatura em Letras. Apontamos o que está dito na Resolução quanto ao que deve explicitar o Projeto Pedagógico do Curso. Sinalizamos os princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e o que dispõe sobre o perfil dos formandos, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares.

3.1.1 Documentos referentes à formação de professores

Em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP), através da Resolução CNE/CP1/2002 e com base nos Pareceres CNE/CP 9/2001

(de maio de 2001) e CNE/CP 27/2001 (de outubro de 2001), instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/CP 9/2001 pontua a forma de conceber e de organizar um curso de Formação de Professores: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação [...]” (BRASIL, 2001, p.36-37). Ou seja, o curso de Licenciatura em Letras, sendo um curso de formação de professores, deverá, em seu PPC, definir as competências dos formandos e tê-las como norteadoras do seu Projeto Pedagógico.

As Diretrizes propostas na Resolução CNE/CP1/2002 constituem-se em princípios, fundamentos e procedimentos, em que as Instituições de Ensino devem contemplá-los na organização institucional e curricular. Conforme está dito em seu 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 (BRASIL, 2002a, p. 1).

Ainda sobre a organização curricular, o art. 2º dessa Resolução trata sobre a observância das instituições no preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
 II - o acolhimento e o trato da diversidade;
 III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
 IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
 V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
 VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
 VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002a, p. 1).

Já o art. 3º da Resolução CNE/CP1/2002 que trata de princípios norteadores do preparo para o exercício profissional e nele expressa que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
 I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso.

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências (BRASIL, 2002a, p. 2).

Como apontado neste *caput*, a partir das DCNs as competências tornam-se eixo central na formação dos professores, tendo os conteúdos como meio para instituí-las. Não é nosso objetivo neste estudo, discorrer sobre a validade ou não de se colocar as competências como balizadoras dos processos de formação dos professores. No entanto, é oportuno salientar que a introdução deste elemento gerou contendas e estudos diversos sobre o que realmente se pretende em termos de perfil do formado quando o critério de organização curricular está fundamentado num rol de competências.

Nas palavras de Dias (2002), o perfil de formando que se busca, ou melhor, que está proposto nos documentos oficiais, visa a uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida. Esse perfil mostra que o sujeito precisa se preparar para viver em um mundo muito competitivo, onde a empregabilidade é vital. Nesse processo, o aprender a aprender pelo sujeito deve ter caráter permanente. Segundo a autora, para a escola dar conta desse perfil, precisa estar sintonizada com as mudanças da sociedade e ajustada ao mercado produtivo. Afirma que é para a instabilidade do mercado que se pretende formar, com flexibilidade, produtividade e eficácia.

Para Kuenzer (2002) o perfil de formando proposto nos documentos oficiais, faz com que a escola se preocupe em desenvolver competências. Para a autora, à escola cabe o papel de criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Lopes (2006) critica as competências como princípio de organização curricular. Mesmo que tal afirmação esteja voltada ao currículo do ensino médio e não ao do ensino superior, afirma que, o que ocorre é uma relação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o emprego torna-se vital. Segundo a autora, não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas.

Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. A autora afirma, ainda, que o

currículo por competências resulta no esvaziamento dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico. Permanece a organização disciplinar, mas nesse caso, os conteúdos mostram-se submetidos às exigências das competências a serem formadas.

Para Lopes (2006) a estruturação do currículo por meio de competências poderia melhor articular os saberes no contexto dos alunos. Entretanto, não é o que acontece. As competências acabam limitando os conteúdos aos saberes – que se expressam em habilidades – e assim, reduzem a articulação com outros saberes, os cotidianos, pois o saber-fazer não os envolve. Aponta que a sociedade contemporânea está articulada a processos de responsabilidades e de competição e o currículo deve formar as pessoas com esta performatividade. Conforme destaca,

Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade. (LOPES, 2006, p.46).

Schneider (2007, p. 72), afirma que “nas DCNs, a noção de competência estaria atrelada à pedagogia dos resultados o que evidenciaria o seu aspecto marcadamente mercadológico”. Segundo a autora, “as produções curriculares tomam a idéia de competência e a relacionam ao local de trabalho, utilizando estratégias didáticas de acordo com o perfil do profissional desejado”.

O art. 6º da Resolução CNE/CP1/2002 dispõe sobre as competências que devem ser consideradas no momento da construção do Projeto Pedagógico dos cursos de Formação de Professores:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas [...] assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (BRASIL, 2002a, p. 3).

Essa Resolução abre um grande leque quanto às competências desejadas aos formandos, apontando que os PPCs devem contemplá-las.

A seleção e ordenamento dos conteúdos serão de competência das instituições de ensino, conforme demonstrado no art. 10:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a **transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino** dos futuros professores (BRASIL, 2002a, p. 5, grifo da autora).

Ou seja, os conteúdos que comporão a matriz curricular serão selecionados pelas Instituições de Ensino. Nos PPCs constarão os conteúdos que serão objetos de ensino. A seleção dos conteúdos levará em conta as competências que o formando deve possuir.

O art. 15º, § 1º dispõe sobre a obrigatoriedade das IES levarem em consideração esta Resolução para que seus cursos sejam autorizados:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º **Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas** (BRASIL, 2002a, p. 6, grifo da autora).

De acordo com o constatado nessa Resolução – CNE/CP1/2002 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, as Instituições de Ensino Superior precisam contemplar em seus Projetos Pedagógicos as orientações nela estabelecidas. Parece-nos que o art.15 resume o “poder” desta Resolução, pois nele está dito que para que os cursos das Instituições sejam aprovados, seus PPCs deverão adaptar-se ao que elas propõem.

Ainda, constatamos nessa Resolução, que as competências necessárias aos formandos já estão estabelecidas, sinalizando apenas para que os PPCs as considerem e as reforcem através da definição dos conteúdos.

Em 19 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno, em conformidade com o disposto no Art. 7º § 1o, alínea “f”, da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995³, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002⁴, e no Parecer CNE/CP

³ §1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe conferem conferidas por lei, compete: f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 1995).

⁴ Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária (BRASIL, 2002a).

28/2001 (de outubro de 2001), institui, através da Resolução CNE/CP 2/2002, a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/CP 28/2001 visa contemplar o disposto nos § 1º, § 2º e § 3º, do art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001, conforme segue:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2001b, p. 67).

No art. 1º desta Resolução está dito que os cursos de Formação de Professores deverão ter um mínimo de 2.800 horas. Este *caput* também dispõe sobre como deve ser a distribuição desta carga horária, conforme segue:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - **400** (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - **400** (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - **1800** (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - **200** (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p.1).

Em parágrafo único deste art. 1º está dito que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b, p.1).

Esta Resolução aponta, ainda, que a duração dos cursos de Formação de Professores não deverá ser inferior a três anos: “Art. 2º - A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (BRASIL, 2002b, p.1).

A carga horária e duração dos cursos é diferenciada ao longo da história da educação. Em 1937, a Lei 452 do governo Vargas, organiza a Universidade do Brasil e assim tem-se uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Esta Faculdade oferecia

uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos e o curso de didática de 1 ano, ficando conhecido como 3 + 1. (BRASIL, 2001b).

Em 1961, com a Lei 4.024/61, em seus artigos 68 e 70, está dito “[...] que o currículo mínimo e duração dos cursos seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 2001). Em 1962, através do Parecer CFE 292/62, estabeleceu-se o seguinte: “a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados” (BRASIL, 2001b, p. 3-4).

Com o Parecer CFE 52/65, de fevereiro 1965, a duração dos cursos superiores começa a ser em horas/aula, tendo como critério um ano letivo de 180 dias.

Em 1969, com Resolução 9/69 reexamina o Parecer 292/62 e fixa a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. Em 1970, o Parecer CFE 85/70 fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos. (BRASIL, 2001b).

O Parecer 895/71, de 1971, propõe para a licenciatura curta a duração entre 1200 e 1500 horas e, para a licenciatura plena, uma duração de 2.200 a 2.500 horas. Assim, a Resolução CFE 1/72 fixa entre 3 e 7 anos os cursos de licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino (BRASIL, 2001b).

Podemos perceber, então, que ao longo da história da Educação, a carga horária e a duração dos cursos foram se diferenciando. No Parecer CNE/CP 28/2001, de outubro de 2001, considera-se que 300 horas de prática de ensino é um mínimo legal, devendo ser acrescentado mais 100 horas para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso, perfazendo um total de **400 horas** (BRASIL, 2001b).

Ainda com relação a este Parecer, define-se **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. A duração exigida legalmente como completa para os cursos de graduação de ensino superior não pode ser inferior a **3 anos**. As IES têm autonomia para ampliar o número de horas dos cursos oferecidos (BRASIL, 2001b).

As DCNs também têm sustentação na LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Art. 47 – da LDB –, que trata da carga horária e duração dos cursos superiores, está dito que: “Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo,

duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, grifo da autora).

A LDB propõe um **mínimo** de 200 dias letivos. A Resolução CNE/CP 2/2002 estabelece a duração e carga horária para as IES, entretanto, também dispõe sobre a autonomia das Instituições ampliarem a duração.

Constatamos que as orientações legais para os cursos de Formação para Professores da Educação Básica constituem-se em fundamentos que os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem contemplar. Dentre os vários aspectos curriculares priorizados em nosso estudo, três estão apontados nessas orientações – Resolução CNE/CP1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 –, quais sejam: a organização curricular, a duração e carga horária dos cursos.

Como anteriormente citado, além dos documentos referentes aos cursos de Formação de Professores, há orientações específicas para os cursos de Licenciatura em Letras. Vejamos.

3.1.2 Documentos referentes à formação do professor do curso de letras

Em 13 de março de 2002, o CNE e a CES, através da Resolução CNE/CES 18/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Licenciatura em Letras tendo em vista o disposto nos Pareceres CNE/CES 492/2001 (de 3 de abril de 2001) e 1.363/2001 (de dezembro de 2001).

Tanto essa Resolução quanto a Resolução CNE/CP1/2002 dispõe sobre a obrigatoriedade das IES seguirem o que está dito nas DCNs. No Art. 1º está dito que: “As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a **formulação do projeto pedagógico** do referido curso” (BRASIL, 2002c, p.1, grifo da autora).

No art. 2º desta Resolução está dito o que deve explicitar o Projeto Pedagógico do Curso:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras 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 (BRASIL, 2002c, p.1, grifo da autora).

Esses aspectos curriculares grifados são os que fazem parte dos elementos de análise desse estudo, como já mencionado, quais sejam: perfil dos formandos, as competências e habilidades e conteúdos.

No Parecer CNE/CES 492/2001, de abril de 2001- integrante da Resolução CNE/CES 18/2002, destaca a definição de currículo para os cursos de Letras. Este parecer propõe que o currículo seja concebido como: “construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática [...], o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar”. Desta forma, o currículo é definido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL, 2001a, p.29).

Ainda nesse Parecer está dito que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que “facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” e ainda “criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional” [...] (Ibidem).

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares – Parecer CNE/CES 492/2001 – são a flexibilidade e a consciência da diversidade. Com relação ao primeiro princípio, a flexibilização, é destacado neste documento,

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de: **eliminar** a rigidez estrutural do curso; **imprimir** ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; [...] (BRASIL, 2001a, p. 29, grifo da autora).

Esta flexibilização aponta para uma maior autonomia com relação a estrutura do curso. Ainda com relação a esse princípio, tendo como subitem a rigidez da estrutura do curso, está dito que:

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 (BRASIL, 2001a, p. 31, grifo da autora).

Este princípio norteador sugere às instituições uma flexibilização em termos de organização curricular. Porém, nas palavras de Schneider (2007, p. 99), “isso não significa, necessariamente, a extinção das hierarquias curriculares”. O que ocorre “é a substituição de

antigas formas de organização curricular por outras, não necessariamente melhores nem mais democráticas”.

O segundo princípio – o da consciência da diversidade – destaca a importância dos professores das IES terem um contato muito próximo com seus alunos, para que possam identificar suas expectativas com relação ao curso, à formação que possuem e ao que almejam quanto à sua futura profissão.

Além dos princípios norteadores, destacam-se ainda: o perfil dos Formandos, as Competências e Habilidades e os Conteúdos Curriculares.

Como perfil dos formandos determina-se que sejam,

profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (BRASIL, 2001a, p. 30).

O perfil determinado ao profissional em Letras mostra que este precisa ter domínio com relação ao que tange a parte específica de sua formação e também a conhecimentos que articulam esse processo, destacando o uso das tecnologias.

Sobre Competências e Habilidades está dito que o curso de Letras deverá contribuir no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; · reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; · visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; · **preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho**; · percepção de diferentes contextos interculturais; · utilização dos recursos da informática; · domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; · domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001a, p. 30-31, grifo da autora).

Destacamos que uma das preocupações é em ter profissionais na área de Letras preparados de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, além, é claro, das competências e habilidades necessárias a sua atuação profissional específica.

Sobre os conteúdos, este Parecer CNE/CES 492/2001 propõe que eles sejam ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários. Estes estudos devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e de manifestação cultural. Estes conteúdos básicos devem estar integrados com os caracterizadores de formação profissional em Letras. Incluem estudos, “lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, [...]”. E ainda, com relação aos cursos de Licenciaturas “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Verificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Letras explicitam vários aspectos curriculares que os PPCs do referido curso devem contemplar. Como anteriormente citado, mas com intuito de resgatar, em nosso estudo procuramos evidenciar aspectos curriculares das três Resoluções que amparam o curso de Licenciatura em Letras no Brasil. Nesse sentido, quanto aos documentos referentes à formação de professores – Resoluções CNE/CP1/2002 e CNE/CP 2/2002 – elencamos os seguintes aspectos curriculares: organização curricular, duração e carga horária dos cursos. E referenciando os documentos de formação do professor do curso de Letras – Resolução CNE/CES 18/2002, tendo em vista o disposto nos Pareceres CNE/CES 492/2001e 1.363/2001 –, elencamos: princípio norteador; perfil dos formandos; competências e habilidades e; conteúdos curriculares.

Abordamos esses elementos para análise já que nas DCNs consta que tais aspectos devem estar contemplados nos PPCs. Dessa forma, acreditamos que o principal objetivo, que é justamente identificar os aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Letras das Universidades privadas do estado de Santa Catarina, verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso, será mais plenamente atendido.

Queremos salientar que os PPCs tratam da formação dos professores do curso de Licenciatura em Letras, entretanto, têm como amparo legal não só as determinações específicas para a formação dos professores de Letras e, sim, as determinações referentes à formação de professores.

Tendo como suporte a base teórica desse estudo, na sequência discorreremos sobre os aspectos curriculares elencados, analisando-os.

3.2 ASPECTOS CURRICULARES DAS DIRETRIZES DOS CURSOS DE LETRAS

Nosso estudo foi desenvolvido com base na análise de conteúdo de abordagem qualitativa. A primeira fase desse tipo de análise consiste em organizar o material a ser analisado. Para tanto, primeiramente, destacamos seis elementos dos aspectos curriculares que conformam as DCNs dos cursos de Licenciatura em Letras que, posteriormente, também foram utilizados para a análise dos PPCs.

A segunda fase da análise de conteúdo, de acordo com Gomes (2001), consiste em aplicarmos o que foi definido na fase anterior. Assim, realizamos, primeiramente, uma síntese do estudo feito nas páginas anteriores sobre esses aspectos curriculares, para em seguida melhor explorá-los. Queremos salientar que sempre que o conteúdo desses elementos selecionados está explícito será transcrito como citação.

A terceira fase é o desvendar do conteúdo já manifesto. Para tanto, buscamos aporte teórico principalmente em Ball (1998; 2001) e Bernstein (1996).

Nosso primeiro aspecto curricular elencado consiste na análise dos “princípios que norteiam” as Diretrizes Curriculares Nacionais. Consoante anunciado, esses princípios foram extraídos do Parecer CNE/CES 492/2001 e estão sintetizados no Quadro 1.

DCNs	
Princípios que norteiam	Flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade.

Quadro nº1: Princípios que norteiam as DCNs

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer CNE/CES 492/2001.

No Parecer CNE/CES 492/2001, está dito que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que “facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p.29). Ora, parece evidente a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e, assim, nessas DCNs.

Com base em Santomé (2003) afirmamos que as DCNs, sob a ideologia de mercado, selecionam conteúdos e valores de acordo com os interesses da sociedade capitalista. Ao invés de uma educação humanista, igualitária, o que ocorre é uma competitividade entre

instituições, professores e estudantes. Os espaços destinados para a reflexão e o diálogo sobre valores são eliminados (Ball, 2001).

Nessa direção, a **flexibilidade** – um dos princípios norteadores das DCNs – aponta que os cursos tenham estruturas flexíveis, desde que prepare o profissional para o mercado. Ou seja, mesmo que as instituições educacionais tenham flexibilidade em sua estrutura, está prescrito que tipo de profissional se quer formar. Ou seja, as DCNs são um instrumento para assegurar formas de regulação social e ideológica.

A partir destas constatações, concordamos com Ball (1998) quando afirma que a performatividade influencia as políticas educacionais. Nesse sentido, as DCNs podem ser classificadas como um mecanismo de controle a distância da prestação de contas. O perfil do profissional está estabelecido, e através da avaliação de final de curso pode ser facilmente constatado. Esta avaliação também objetiva a comparação entre estudantes e instituições. Ou seja, o desempenho dos estudantes é medido pelos resultados.

A **consciência da diversidade** é outro princípio norteador das DCNs. Ora, por um lado as DCNs propõem uma consciência da diversidade, em que, para isso, o professor tenha um contato muito próximo com o estudante, respeitando as singularidades e, por outro, propõem que todos os formandos adquiram o mesmo perfil. Parece-nos que aqui ocorre uma contradição. A instituição educacional precisa respeitar as heterogeneidades, entretanto, os formandos precisam ter o mesmo perfil.

Consoante esse posicionamento, nos fundamentamos em Ball (1998) que focaliza nas políticas educacionais processos de hibridização. Essas políticas são produtos de influências e interdependências, são retrabalhadas, remexidas. Há uma mistura de lógicas globais, distantes e locais, que produzem o hibridismo. Nesse processo, acredita-se que se perde o controle de algumas afirmações ocorrendo contradições como essa que acabamos de citar.

Esse autor afirma que ocorre um processo de bricolagem. São copiados pedaços de políticas de outros locais, tomando ideias remendando-as e, aproveitando abordagens testadas em outras realidades. Nas palavras de Lopes (2006), o hibridismo acontece no momento em que nos apropriamos de concepções e propostas curriculares de outros países, assim, nas políticas curriculares são incorporados sentidos e significados de contextos internacionais.

Julgamos que essas misturas de ideias, posições, enfim, este vasto campo de influências, traz como consequência esses pontos de escapes nas DCNs.

Tendo como base ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, elencamos para análise os seguintes aspectos curriculares: Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades e,

Conteúdos Curriculares. Para fins de análise, esses aspectos serão tratados como o conjunto de orientações curriculares que encerram as DCNs para os cursos de Letras no Brasil.

DCNs	
Perfil dos Formandos	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. - Deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. - Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. - A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. - Deve ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.
Competências e Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (oral e escrita), em termos de recepção e produção de textos; - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - Percepção de diferentes contextos interculturais; - Utilização dos recursos da informática; - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
Conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos Linguísticos e Literários; - Percepção da língua e da literatura como prática social e de manifestação cultural; - Incluem estudos integrados: lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais. - Conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Quadro nº2: Perfil dos formandos, competências e habilidades e conteúdos curriculares propostos pelas DCNs.
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer CNE/CES 492/2001.

Ball (1998, p. 131), afirma que a educação é “modelada nos métodos e valores do capital”. A educação está sob as disciplinas de mercado, aos métodos e valores da empresa,

assim, passa a ter um vínculo cada vez maior com os interesses econômicos. Ao observarmos **o perfil dos formandos** elencado nas DCNs, constatamos a preocupação de que o profissional em Letras esteja preparado para o mercado de trabalho. Não conseguimos visualizar uma preocupação com uma educação humanística, igualitária, que tenha como foco as desigualdades sociais, os valores.

As DCNs não mais definem os conteúdos mínimos e sim, as **competências e habilidades** que devem possuir os formandos, definem seu perfil de egresso. Ao explorarmos esse elemento, concordamos com Bernstein (1996) quando afirma que o discurso pedagógico oficial regula o discurso instrucional – as disciplinas – e o discurso regulativo – a moral e os valores. Então, podemos dizer, que a partir do momento em que nas DCNs são definidas as competências e habilidades que os formandos devem ter, a regulação do conteúdo se dá por este elenco de competências. E ainda, podemos afirmar que as definições das competências a serem adquiridas pelo estudante é uma forma do discurso pedagógico oficial criar uma regulação moral.

Fundamentada em Lopes (2005) entendemos que o que é ensinado nas escolas, os valores propostos, não são independentes, a transmissão de determinado conhecimento, a organização dos saberes, não são por acaso, são regulados pelo discurso oficial.

Pelo constatado, podemos afirmar que o Estado, a partir de determinações legais, orienta, fiscaliza e regula o trabalho pedagógico. Estas determinações propõem como deve ser o discurso pedagógico, que **conteúdos curriculares** são importantes envolver. Mesmo que já não tenhamos conteúdos mínimos a serem seguidos, os quais vigoraram por 34 anos, a partir das competências e habilidades definidas nas DCNs, extraem-se os conteúdos.

Muitas vezes a escola considera independentes os conteúdos e os valores pré-definidos. Pensa-se apenas que os conteúdos oferecidos aos alunos simplesmente são partes integrantes da disciplina. No entanto, este discurso instrucional (das disciplinas), já foi recontextualizado. Com Lopes (2005) entendemos que esta recontextualização faz parte do discurso regulatório, sendo que os valores e a moral são definidos sob a ideologia da classe dominante.

Sob essa ideologia, a educação fará com que os grupos menos privilegiados continuem menos privilegiados (MOREIRA e SILVA, 1999). Assim, é oportuno apontar o quinto contexto do ciclo de políticas definido por Ball (1992, apud MAINARDES, 2006) – onde mais contemporaneamente é incluído no contexto da influência – o da estratégia política. Nesse contexto, atividades sociais são necessárias para amenizar as desigualdades produzidas pela própria política.

Com base na Resolução CNE/CP 1/2002, elencamos os aspectos relacionados à organização curricular para a formação de professores, em cursos de licenciatura. Como as diretrizes específicas para cada um dos cursos de licenciatura ofertados por IES brasileiras estão pautadas no conjunto de diretrizes apontadas nessa Resolução, julgamos importante destacar o estudo desse elemento constante da Resolução CNE/CP 1/2002.

DCNs	
Organização Curricular	<p>Observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394 outras formas de orientação, o preparo para:</p> <p>I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II - o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>IV - o aprimoramento em práticas investigativas;</p> <p>V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;</p> <p>VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;</p> <p>VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.</p>

Quadro nº3: Organização Curricular proposta pelas DCNs para a formação de professores, em cursos de licenciatura.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP 1/2002.

Está disposto no Art.1 da Resolução CNE/CP 1/2002, de fevereiro de 2002, que as instituições de ensino deverão observar as DCNs na constituição de sua **organização curricular**. Ou seja, o discurso oficial regula toda a organização curricular dos cursos. Ao observarmos que esse discurso se constitui num campo de muitas influências, entendemos que a organização curricular das instituições é resultado da atuação de muitos sujeitos.

Conforme já tivemos oportunidade de verificar com Dias e López (2006), as políticas educacionais são de responsabilidade do Estado, entretanto, organizações governamentais e não governamentais, nacionais e transnacionais exercem sua influencia. Defendemos que as DCNs não escaparam a esse contexto de influências e, por sua vez, a organização curricular dos cursos está sob esse contexto.

Da mesma forma como procedemos em relação à Resolução CNE/CP 1/2002, também identificamos elementos relacionados aos currículos dos cursos de licenciatura em Letras na Resolução CNE/CP 2/2002. Nessa resolução, os aspectos curriculares elencados foram: duração e carga horária dos cursos de formação de professores.

DCNs	
Duração e Carga Horária	<ul style="list-style-type: none"> - 200 (duzentos) dias letivos/ano – no mínimo, 3 (três) anos letivos; - 2800 (duas mil e oitocentas) horas – no mínimo – nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. - Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Quadro nº4: Duração e carga horária propostas pelas DCNs para a formação de professores em cursos de licenciatura.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP 2/2002.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores prescrevem o total de horas que os cursos de Licenciatura devem ter e, além disso, como deve ser a distribuição dessa carga horária. Ou seja, as Instituições de Ensino Superior devem organizar seu currículo tendo como base a duração e carga horária previstas nas DCNs.

Com Ball (2001), entendemos que, na medida em que as DCNs são textos oficiais, produzem, através de novas disciplinas, novas práticas de trabalho e novos trabalhadores. Assim, ao verificarmos o que as DCNs prescrevem quanto aos elementos curriculares elencados nessa análise, identificamos que eles visam assegurar formas de regulação social. Fundamentada em Lopes (2004), entendemos que os textos oficiais constituem-se numa seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades e de valores.

Tivemos a oportunidade de verificar em Ball (1998), que o neoliberalismo é um dos elementos que influencia as políticas educacionais. Transforma a educação em mercadoria, tendo como preocupação a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Sendo assim, “as habilidades e as qualificações dos trabalhadores começam a ser vistas como determinantes do desempenho eficaz das empresas e das economias” (OECD, 1989 apud BALL, 1998, p. 129).

Constatamos que uma das preocupações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores é ter profissionais preparados para o mercado de trabalho. Percebemos, mais uma vez, a influência do neoliberalismo.

Com base em Bernstein (1996), compreendemos que as DCNs configuram-se um campo recontextualizado, fazendo parte de um contexto de relações econômicas, políticas e ideológicas. No momento da sua produção, a participação de diferentes sujeitos, grupos sociais e organizações fazem com que os textos tenham influência de diferentes contextos, diferentes espaços.

Tendo como base as concepções teóricas desse estudo e os aspectos curriculares apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP1/2002, Resolução CNE/CP 2/2002 e, Resolução CNE/CES 18/2002 (tendo em vista seus pareceres), verificaremos na próxima seção, como os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras das Universidades privadas situadas no estado de Santa Catarina, interpretam as orientações curriculares previstas nesses documentos oficiais.

4 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS CATARINENSES

O estudo nesta seção tem como objetivo identificar os aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Letras das universidades privadas do estado de Santa Catarina verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso.

Para tanto, primeiramente é identificado o número de Instituições de Ensino Superior em nosso país e as que constituirão o nosso recorte para, em seguida, elencarmos e analisarmos os aspectos curriculares que conformam os PPCs dos cursos de licenciatura em Letras das Universidades privadas catarinenses.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008 (MEC/INEP/DEED, 2008), pudemos identificar o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Apontamos no Quadro nº 5 que esse número chega a 2.252 Instituições.

Total	Pública			Privada
	federal	estadual	municipal	
2.252	93	82	61	2.016

Quadro nº 5: Instituições de Ensino Superior no Brasil

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em MEC/INEP/DEED (2008).

Estas IES estão organizadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). As públicas correspondem a 236 Instituições de Ensino Superior e as privadas a 2.016. Estão subdivididas conforme mostra o Quadro nº 6.

Pública										
Total	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			CEFET IFET
	federal	estadual	municipal	Fed.	Est.	Mun.	Fed.	Est.	Mun.	Fed.
236	55	36	6	-	-	5	4	46	50	34
Privada										
Total	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			CEFET IFET

2.016	86	119	1.811	-
--------------	----	-----	-------	---

Quadro nº 6: Instituições Públicas e Privadas, segundo a Organização Acadêmica
 Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em MEC/INEP/DEED (2008).

Sendo priorizadas em nosso estudo as Instituições de Ensino Superior privadas, apontamos o número dessas IES de acordo com cada região do Brasil, conforme Quadro nº 7.

Privada				
Localização	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
Região Norte	121	1	8	112
Região Nord.	373	6	4	363
Região C. Oeste	226	5	11	210
Região Sudeste	965	52	79	834
Região Sul	331	22	17	292
Total geral	2.016			

Quadro nº 7: Instituições Privadas, segundo as regiões do Brasil
 Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em MEC/INEP/DEED (2008).

O estado de Santa Catarina, conformado na Região Sul, possui 86 instituições privadas, constituídas por 6 Universidades, 5 Centros Universitários e 75 Faculdades, conforme aponta o quadro nº 8.

Privada				
Localização	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades
Santa Catarina	86	6	5	75

Quadro nº 8: Instituições Privadas de Santa Catarina
 Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em MEC/INEP/DEED (2008).

Nosso recorte deu-se em torno das universidades privadas situadas no estado de Santa Catarina, que oferecem o curso de Licenciatura em Letras. Vale ressaltar que os dados do Quadro 9, que segue, são de 2009, do e-mec, enquanto que os do MEC/INEP/DEED são de 2008, o que tornou diferente o número de instituições.

No Quadro nº 9 identificamos nove (9) Universidades privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Letras no estado de Santa Catarina.

Localização	Universidades
Chapecó	Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ
Joinville	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
Caçador	Universidade do Contestado - UNC
Criciúma	Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Joaçaba	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC
Lajes	Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC
Tubarão	Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL
Itajaí	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Blumenau	Universidade Regional de Blumenau - FURB

Quadro nº 9: Universidades Privadas que oferecem o curso de Lic. em Letras em Santa Catarina.
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no E-MEC (2009).

Desse total de Universidades, analisamos o PPC de quatro delas. Contatamos com as nove IES, obtivemos retorno de cinco, quatro disponibilizaram o PPC e uma não. Portanto, nossa análise incide sobre uma representação de quatro PPCs de licenciatura em Letras ofertados por IES privadas do estado de Santa Catarina.

Verificamos que mesmo que as instituições possuem vários *campi*, os PPCs são unificados, ou seja, há um mesmo PPC para os vários *campi* de cada instituição. Embora tenhamos realizado um resgate histórico da criação do curso de Licenciatura em Letras em cada instituição, optamos por não colocar no trabalho em vista de termos como intuito preservar a identidade das Universidades que compuseram o *corpus*.

Para o tratamento e a análise das fontes, foram considerados os mesmos elementos a partir dos quais foram estudados os documentos que conformam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, quais sejam: os princípios que os norteiam, o perfil dos formandos, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, a organização curricular, a duração e carga horária.

Essa opção deu-se justamente em função de nosso interesse de estudo, ou seja, verificar como os idealizadores dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras

interpretam as orientações curriculares previstas nas DCNs para estes cursos. Além do resultado alcançado no estudo das DCNs, a análise dos PPCs contou, ainda, com apoio da investigação teórica realizada na primeira parte deste estudo.

Queremos salientar que, para melhor desvendarmos os conteúdos manifestos nos elementos elencados para análise, os mesmos serão abordados em forma de citação. Também para melhor visualizarmos as relações entre as orientações legais e a prática curricular, serão repetidas as proposições das DCNs quanto aos aspectos curriculares selecionados.

O Quadro nº 10, que segue, sinaliza os “**Princípios que norteiam**” as DCNs e os PPCs “A”, “B”, “C” e “D” das Universidades privadas de Santa Catarina.

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM			
DCNs			
- Flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade.			
PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
- Buscar os conhecimentos de língua e literatura em investigações que valorizem a história de um povo.	- Flexibilidade curricular e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.	- Uma perspectiva dialógica entre os diferentes saberes, num sentido multi/interdisciplinar; - Programas de ensino de cada disciplina onde estejam definidas metodologias que explicitem formas de transposição didática/simetria invertida; - Programas de ensino de cada disciplina onde estejam definidas estratégias que explicitem metodologias e recursos de ensino-aprendizagem variados e inovadores, incluindo a aplicação didática de novas tecnologias.	A proposta pedagógica do curso fundamenta-se em alguns eixos considerados norteadores do processo de conhecimento e do processo de formação dos indivíduos, aqui compreendidos numa perspectiva histórico-cultural.

Quadro nº 10: Princípios que norteiam as DCNs e os PPCs para os cursos de licenciatura em Letras.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

Verificamos que as Instituições de Ensino Superior interpretam de diferentes formas os documentos legais. Como é salientado por Ball (1994 apud LOPES, 2004), os autores das políticas não podem controlar os diferentes sentidos que serão produzidos, lidos, ainda que tenham como objetivo limitar essas possíveis leituras através de determinações legais e sistemas de avaliação.

Iniciamos nossa análise pelo item – **princípios que norteiam as DCNs e os PPCs** das Instituições Universitárias investigadas.

Como já mencionado nesse estudo, as DCNs propõem flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade. Esta flexibilidade propõe estruturas que dêem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho. Que dêem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional.

Com relação à consciência da diversidade esta se refere tanto à sua formação anterior quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (BRASIL, 2001). Este princípio mostra a importância dos professores das IES terem um contato muito próximo com seus alunos, para que possam identificar suas expectativas com relação ao curso, a formação que possuem e o que almejam quanto à futura profissão.

No PPC “A” está prescrito como princípio norteador “buscar os conhecimentos de língua e literatura em investigações que valorizem a história de um povo” (PPC “A”). Ou seja, os idealizadores do PPC aproveitam esta flexibilização na organização do curso, definida pelas DCNs, e a interpretam em termos de conteúdo, aspecto específico da preparação do professor. Parece ser uma tentativa de valorizar o seu meio, a sua cultura.

Mesmo em um período em que a educação está sendo vista como mercadoria, com muita competitividade, individualismo, as instituições educacionais continuam sendo um dos espaços para a formação cultural das pessoas (Santomé, 2003). E parece ser essa uma das preocupações dos organizadores do PPC “A”.

Assim, se comparado esse PPC às DCNs, verificamos que interpreta o princípio norteador em termos de conteúdo e, sobre a consciência da diversidade com relação aos alunos nada menciona. Seguindo Bernstein (1996), verificamos nesse primeiro elemento de análise, o primeiro elemento recontextualizado. Isto porque tira-se um determinado discurso de seu contexto e o recoloca em outro contexto de acordo com seu princípio ideológico de focalização. Para esse autor, a recontextualização consiste em selecionar, refocalizar e relacionar outros discursos para assim constituir seu próprio discurso.

Ou seja, mesmo que as DCNs devam ser observadas pelas IES, quando da elaboração do PPC, para que o curso tenha aprovação pelo MEC, aspecto definido no art. 15º da Resolução CNE/CP1/2002, § 1º: “Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas” (BRASIL, 2002a, p. 6), constatamos que os idealizadores dos PPCs constroem textos recontextualizados.

O PPC “B” tem como princípio norteador a flexibilidade curricular e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Os organizadores salientam que em tempos de políticas neoliberais a idéia de flexibilizar o currículo está relacionada com competitividade e mercado. Para contrapor essa tendência, os formuladores da proposta do curso adotam a compreensão de que a parte flexível do currículo é um instrumento para superar a dicotomia entre teoria-prática e conteúdo método (PPC “B”, p. 11). Como no PPC “A”, nesse, também nada é mencionado sobre a consciência da diversidade explicitada nas DCNs.

No PPC “C” e no PPC “D” seus idealizadores aproveitam a flexibilização na organização do curso, proposto pelas DCNs, e a interpretam em termos de concepção pedagógica. Esse aspecto nos mostra o que Ball (1998) dizia, ou seja, a realidade dos docentes influencia nas interpretações dos textos oficiais.

Tomando por base esse primeiro elemento, verificamos que esses PPCs sinalizam percepções diferentes à flexibilização proposta pelas DCNs. Enquanto as DCNs propõem flexibilidade na organização do curso, os organizadores do PPC “A” a interpretam em termos de conteúdo; do PPC “B” como instrumento para superar a dicotomia entre teoria-prática e conteúdo método; e do PPC “D”, em termos de concepção pedagógica.

Arriscamos dizer, concordando com Ball (1998), que isso pode acontecer em vista do contexto em que está inserida a instituição educacional, à realidade dos docentes, às diferentes concepções pedagógicas, às diferentes experiências que influenciam na interpretação dos textos oficiais. Ou ainda, além desses fatores, talvez possamos considerar a realidade da instituição. Pois, como estamos inseridos em uma sociedade capitalista, em que a educação além dos objetivos educacionais tem em vista os objetivos financeiros, acreditamos ser um forte influente no processo de recontextualização.

Como nosso recorte de estudo se dá em torno de universidades privadas, sabemos que os cursos não podem dar prejuízos. Acreditamos que a margem financeira é um limitador no momento da construção dos PPCs. Como afirma Ball (2001), há uma tentativa de transformar a educação em mercadoria. Santomé (2003) também afirma que a educação é pensada e governada de acordo com interesses de uma sociedade capitalista. Os PPCs, além de serem

textos recontextualizados, misturam o discurso oficial com o local, constituindo-se em textos híbridos.

Ball (1998) afirma que os textos oficiais estão sempre em processo, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. É um constante processo de interpretação das interpretações. Ou seja, educadores e demais profissionais da educação são participantes das reinterpretações das DCNs.

Nesse primeiro elemento abordado – princípios que norteiam – podem ser verificados processo de recontextualização e hibridização na elaboração dos PPCs. Há uma mistura do discurso oficial com o local, caracterizando o que Ball (1998, p. 131) chama de hibridismo, “copiar pedaços e segmentos de idéias”, retrabalhá-las, remexê-las, constitui-se num processo de “*bricolage*”. Uma vez que se rompe com a ideia de pureza, Matos e Paiva (2007) classificam esse processo como hibridismo. Nesse romper de pureza, alguns fragmentos são mais valorizados que outros. Além disso, os fragmentos selecionados são associados a outros fragmentos de textos e ressignificados.

Pudemos constatar que, mesmo havendo preocupação em seguir o proposto pelas DCNs, os documentos oficiais não são um processo verticalizado, cabendo às instituições apenas pô-los em prática. Como afirma Lopes (2004), as instituições também têm seu espaço na produção de sentidos nas políticas curriculares. De fato, há um discurso oficial e um discurso local e pode haver um longo caminho entre estes dois discursos.

O Quadro nº 11, que segue, sinaliza como deve ser “**O perfil dos formandos**” estabelecido pelas DCNs e pelos PPCs “A”, “B”, “C” e “D”.

PERFIL DOS FORMANDOS

DCNs

- **Profissionais** interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.
- **Deve ter domínio** do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.
- **Deve ser capaz de** refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.
- **A pesquisa e a extensão**, além do ensino, devem articular-se neste processo.
- **Deve ter capacidade** de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
<p>- Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.</p> <p>- Deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.</p> <p>- Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.</p> <p>- A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo.</p> <p>- Deve ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.</p>	<p>- Capacidade de entender as relações que a linguagem estabelece com os condicionantes sociais, culturais e ideológicos;</p> <p>- Capacidade de investigar e analisar diferentes teorias da linguagem, aplicando-as a problemas relativos ao ensino-aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras (Inglês ou Espanhol);</p> <p>- Capacidade de leitura, compreensão, interpretação, análise e produção de textos, contemplando os aspectos lingüísticos, literários e culturais;</p> <p>- Domínio das habilidade específicas da língua estrangeira (inglês ou Espanhol): compreensão e expressão nas modalidades oral e escrita;</p> <p>- Elaborar, organizar e efetuar trabalhos pedagógicos relativos à docência nos níveis de ensino fundamental e médio, nas disciplinas para as quais for habilitado;</p> <p>- Acompanhar com desempenho satisfatório os cursos e estudos em nível de Pós-Graduação, mas especificamente na área de Letras, em que se integrar;</p> <p>- Buscar, através do ensino, da pesquisa e da extensão, a integração lingüístico-social para a qual o profissional de Letras se habilita no curso de Licenciatura.</p>	<p>Perfil que articula três eixos:</p> <p>a) competência teórico-prática (anexo B);</p> <p>b) competência ética (anexo B);</p> <p>c) competência afetiva (anexo B).</p>	<p>Formar o licenciado para o ensino da Língua Portuguesa e respectivas literaturas, com domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem, e habilidades para a compreensão dos contextos nos quais esta língua se produz.</p>

Quadro nº 11: Perfil dos Formandos dos PPCs e DCNs.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

Com relação ao **perfil dos formandos**, verificamos que o que consta no PPC “A” é exatamente o que propõem as DCNs. Acreditamos então que, no mínimo, os conhecimentos deveriam ser os mesmos, para poder, assim, desenvolver as mesmas competências e o mesmo perfil de profissionais.

Em um dos aspectos definidos como *perfil dos formandos* o PPC “A” propõe uma formação contínua, autônoma e permanente. Constatamos aqui que o neoliberalismo é um elemento que influencia nas políticas educacionais. Com base em Ball (1998), podemos afirmar que nessa sobrevivência do mais apto, pregada pelo neoliberalismo, há uma grande competitividade entre as pessoas e assim cada vez mais busca-se a formação. Esse aspecto está definido pelas DCNs e traduzido no PPC “A” já que atende integralmente estas determinações legais.

Por outro lado, verificamos que o PPC “B” procura, de forma muito sutil, acrescentar ao que está disposto nas Diretrizes. Enquanto nas DCNs está dito que a língua deve ser entendida como manifestação cultural, esse PPC coloca que a língua deve ser entendida como condicionantes sociais, culturais e ideológicos.

Ainda no PPC “B” é mencionado sobre a “capacidade de investigar e analisar diferentes teorias da linguagem, aplicando-as a problemas relativos ao ensino-aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras (Inglês ou Espanhol)” (PPC “B”, 2008). Afirma-se, ainda, que o formando deverá ser capaz de “elaborar, organizar e efetuar trabalhos pedagógicos relativos à docência nos níveis de ensino fundamental e médio, nas disciplinas para as quais for habilitado” (Ibidem).

Também com relação ao *perfil dos formandos* verificamos que, enquanto as DCNs apontam sobre a “capacidade de compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001a), no PPC “B” há uma prevalência de idéias que buscam demonstrar a não concordância dos organizadores da proposta com os pressupostos neoliberais de organização dos currículos escolares.

Esta preocupação parece constante, mesmo que de forma implícita, em toda a extensão do texto produzido. Já havíamos apontado com relação ao primeiro aspecto analisado – princípios que norteiam – em que os idealizadores desse PPC procuram deixar claro o conceito de flexibilização para que não seja confundido com uma perspectiva neoliberal. Agora – sobre o perfil dos formandos – nada prescrevem sobre a formação como um processo contínuo, autônomo e permanente, aspecto difundido pelo neoliberalismo.

Ball (1998, p.131), afirma que há uma tentativa de transformar a educação em simples mercadoria. Para esse autor a educação é “modelada nos métodos e valores do capital”, assim, passa a ter um vínculo maior com os interesses econômicos.

Na ideologia de mercado, “os conteúdos, os valores e os procedimentos seriam filtrados pela produtividade empresarial ou pelas demandas de consumidores e consumidoras” (Santomé, 2003, p. 195). Esse autor afirma que o sistema educacional sob a ideologia do neoliberalismo promove uma educação pensada e governada de acordo com interesses de uma sociedade capitalista, com as mesmas leis e normas de uma empresa produtiva.

No PPC “C” o perfil do formando vem articulado às competências que devem possuir. Ou seja, nas DCNs há proposições quanto ao perfil do formando e proposições quanto às competências e habilidades que o formando precisa ter. Nesse PPC não há essa distinção, o perfil não está separado das competências. Como nos diz Bernstein (1996), no processo pedagógico ocorrem transformações. Essas transformações se dão a partir de um texto já transformado – as DCNs. No PPC “C” é possível verificar este aspecto.

Com relação ao PPC “D” o perfil dos formandos não é tão detalhado, consta em termos mais gerais. Considerando este aspecto, Ball (2007 apud, MAINARDES; MARCONDES, 2009) afirma que traduzir políticas em práticas é um processo muito complexo, pois envolve duas modalidades: a textual – já que as políticas são escritas – e a prática – a ação, que envolve valores locais e pessoais. Ou seja, as IES precisam observar o prescrito nas DCNs quando da elaboração de seus PPCs, entretanto, possui seus valores locais além de uma participação não neutra dos organizadores, o que interfere no resultado final, ou melhor, no texto resultante desse processo de bricolage.

Nesse segundo aspecto curricular analisado, também constatamos que as políticas não são simplesmente postas em prática, os professores trazem suas experiências ao traduzir as políticas. Esse processo é pessoal, mas também social. Se a escola possui muitos recursos e muito dinheiro, professores experientes, alunos cooperativos, fica mais fácil atuar de acordo com as políticas, já que estas “ são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (Ball, 2007 apud, MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

O Quadro nº 12 aponta as “**Competências e habilidades**” estabelecidas nas DCNs e nos PPCs “A”, “B”, “C” e “D”.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESTABELECIDAS			
DCNs			
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (oral e escrita), em termos de recepção e produção de textos; - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - Percepção de diferentes contextos interculturais; - Utilização dos recursos da informática; - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. 			
PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (oral e escrita), em termos de recepção e produção de textos; - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - Percepção de diferentes contextos interculturais; - Utilização dos recursos da informática; - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - O licenciado em Letras deverá apresentar, no decorrer de sua formação acadêmica básica, competências e habilidades no que diz respeito à atuação docente das línguas materna e estrangeiras (Inglês ou Espanhol), nas suas manifestações oral e escrita, e das literaturas, sobretudo quando das práticas de ensino nos níveis fundamental e médio, em escolas públicas, particulares e/ou técnicas, dado que este é um curso de Licen. 	(As competências vêm articuladas ao perfil do formando) a) competência teórico-prática (anexo B); b) competência ética (anexo B); c) competência afetiva (anexo B).	Elemento não encontrado

Quadro nº 12: Competências e habilidades estabelecidas nos PPCs e DCNs.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

Primeiramente, queremos apontar que os conteúdos mostram-se submetidos às exigências das competências a serem formadas. Também queremos fazer uma relação aqui, com o elemento analisado anteriormente – perfil dos formandos – tanto esse quanto aquele pressupõem os conteúdos. Não precisa mais haver lista de conteúdos, estando definido o perfil, as competências e habilidades que o formando deve ter, os conteúdos estarão presentes.

Como diz Sacristán (2000) quando se fala em currículo, muitos ainda pensam em relação de conteúdo. Entretanto, os documentos oficiais propõem diretrizes em que apontam as competências e habilidades que o formando deve possuir. As competências e habilidades definidas nos documentos oficiais são, muitas vezes, traduzidas por conteúdos no campo da prática.

Verificamos que o que está prescrito quanto às competências e habilidades no PPC “A” é o prescrito nas DCNs. Essa foi, na verdade, uma constatação da coerência mantida no PPC em relação a esse item ou então de uma mera repetição dessas competências tendo em vista demonstrar a adesão dos organizadores aos pressupostos implicados nas DCNs. Ou seja, para que os cursos tenham aprovação do MEC é preciso seguir o que propõem as DCNs, então, parece-nos que o que alguns idealizadores tentam fazer, estrategicamente, é demonstrar que, de fato, seguem as orientações oficiais.

Constatamos que em um dos itens apontados no PPC “A” – e dessa forma nas DCNs – sobre competências e habilidades se refere à “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (PPC “A”, 2009). Aqui, de forma explícita, mostra que a educação está sob as disciplinas do mercado, aos métodos e valores da empresa. E essa relação entre educação e mundo produtivo, nas palavras de Lopes (2006), visa preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o emprego torna-se vital.

Tendo como base Lopes (2006), podemos afirmar que, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. O Relatório Delors (2001), que teve como finalidade orientar as reformas educacionais, destaca que as pessoas devem estar preparadas para adaptar-se facilmente ao mundo em rápida mudança.

Segundo Bernstein (1996), esta ideologia de mercado está focada em uma educação que “supostamente” promove habilidades e atitudes relevantes, numa era de desemprego. A organização curricular fundamentada em competências faz com que a escola se preocupe em desenvolver competências.

Entretanto, concordamos com Kuenzer (2002) quando afirma que à escola cabe o papel de criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Corroborando com essa visão, Schneider (2007) defende um currículo de profissionalização emancipatória, que não se preocupa apenas com a preparação técnica-profissional.

No PPC “B” está dito que o licenciado deverá apresentar as competências e as habilidades no que diz respeito à atuação docente. Porém, não especifica essas competências colocando-as em termos gerais: “competências e habilidades no que diz respeito à atuação docente das línguas materna e estrangeiras (inglês ou espanhol), nas suas manifestações oral e escrita, e das literaturas” (PPC “B”, 2008).

Vários itens colocados como *competências e habilidades* nas DCNs e, por sua vez, no PPC “A”, constam como *perfil dos formandos* no PPC “B”. Por exemplo, no item *competências e habilidades* – as DCNs apontam sobre a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (BRASIL, 2001a). No PPC “B”, de certa forma, isto já foi mencionado quando do perfil dos formandos: “a língua deve ser entendida como condicionantes sociais, culturais e ideológicos” (PPC “B”, 2008). Ou seja, as proposições constantes nas DCNs podem ser recontextualizadas. No PPC “B” consta o que prescreve as Diretrizes, entretanto em outro contexto.

Além disso, as DCNs prescrevem como *competências e habilidades* “dominar métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001a). O PPC “B” é no item *perfil dos formandos* que menciona sobre a “capacidade de investigar e analisar diferentes teorias da linguagem, aplicando-as a problemas relativos ao ensino-aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras (Inglês ou Espanhol) (PPC “B”, 2008).

No PPC “C”, como já foi mencionado, as competências e habilidades estão articulados ao perfil dos formandos. E no PPC da “D” as competências e habilidades não estão explícitas, com a preocupação de não recontextualizar, não ousamos apontá-las.

Constatamos que nesse terceiro elemento de análise houve fortes recontextualizações nos PPCs “B”, “C” e “D”, no que se refere às *competências e habilidades* e com relação ao *perfil dos formandos*. Na lógica defendida por Bernstein (1996, p.91) “Quando um texto é

apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação”, podemos afirmar que os idealizadores desses PPCs transformam o texto já transformado – pois as DCNs já sofreram o processo de recontextualização – de acordo com seus princípios de focalização, ou seja, de acordo com a ideologia a partir da qual foram analisadas. Como nos diz Bernstein (1996), e a título de enfatizar, o princípio de recontextualização regula a ideologia do texto.

A educação com base em competências e habilidades destaca a ideologia de mercado. Bernstein (1996) destaca que essa ideologia está focada em uma educação que, “supostamente”, promove habilidades e atitudes relevantes, numa era de enorme desemprego. O autor classifica a ideologia de mercado como condutora de desigualdades sociais, já que, nesse sistema, há regras explícitas de seleção, de indicadores de desempenho dos professores, dos funcionários e dos estudantes.

Esses marcadores de desempenho dos estudantes são medidos pelo sistema de avaliação. Mesmo que ocorram os processos de recontextualização e de hibridismo, no momento da elaboração dos PPCs, certamente os idealizadores desses documentos institucionais se preocupam com o sistema de avaliação. As avaliações, e aqui destacamos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), regulam a partir do que consta nas DCNs. Mais um motivo aqui para que os idealizadores dos PPCs observem o prescrito nas DCNs.

Segundo Ball (2001, p. 127), dentre os elementos que influenciam nas políticas, está a performatividade. Há uma forma de controle indireta e a distância, que substitui a intervenção e a prescrição de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. O desempenho dos sujeitos e das instituições é medido pelos resultados.

Moreira e Silva (1999) definem currículo como instrumento ideológico, de cultura e poder. Segundo eles, o que caracteriza a ideologia é a transmissão de idéias, verdadeiras ou falsas, que se referem a um mundo social de grupos em uma posição de vantagens na organização social. Os autores afirmam que o conhecimento colocado no currículo escolar faz parte da ideologia dominante, assim, criará e produzirá a cultura da classe ou grupo dominante. Apontam a educação e o currículo como processos implicados em relações de poder. Quando é estabelecido a ideologia e a cultura do grupo dominante, já fica visível as relações de poder; esse procedimento fará com que os grupos menos privilegiados continuem menos privilegiados.

Com base no exposto, podemos afirmar que o que está proposto nos documentos oficiais visa uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um

processo de preparação para o trabalho e a vida. O aprender a aprender pelo sujeito deve ter caráter permanente. Para a escola dar conta desse perfil, precisa estar sintonizada com as mudanças da sociedade, ajustada ao mercado produtivo. É para a instabilidade do mercado que se pretende formar, com flexibilidade, produtividade e eficácia. (DIAS, 2002).

O Quadro nº 13, que segue, sinaliza os “**Conteúdos curriculares**” estabelecidos nas DCNs e nos PPCs “A”, “B”, “C” e “D”.

CONTEÚDOS CURRICULARES			
DCNs			
<ul style="list-style-type: none"> - Estudos Linguísticos e Literários; - Percepção da língua e da literatura como prática social e de manifestação cultural; - Incluem estudos integrados: lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais. - Conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. 			
PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
<p><i>(Atividades Curriculares)</i></p> <p>- Conteúdos de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais.</p>	<p><i>(Objetivos específicos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender a realidade em que está inserido e sobre ela fazer uma reflexão para uma prática docente comprometida e transformadora; - refletir teórico-criticamente sobre a linguagem e a literatura, de modo a desacomodar-se para construir, em contínuo processo, uma prática de aprendizagem e pesquisa condizente com os novos paradigmas; - pesquisar e analisar diferentes teorias da Linguagem e da Literatura, relacionadas às disciplinas de formação pedagógica e a prática docente; - descrever e analisar com clareza e critério as especificidades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas das línguas materna e estrangeiras (inglês e espanhol); - [...]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos lingüísticos, voltados a Língua Portuguesa, Lingüística, Formação Histórica da Língua Portuguesa e à Língua Estrangeira Moderna objeto de habilitação; Estudos literários, voltados a Teoria da Literatura, a Historiografia Literária, a Literatura Portuguesa e Brasileira e às Literaturas da Língua Estrangeira moderna objeto de habilitação; - Formação pedagógica numa dimensão teórico-prática [...]. - Formação humanística, [...] <p>“O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. (DCNs)”.</p>	<p>A matriz curricular do curso de Letras propõe, como suporte da formação profissional para a docência em Língua e Literatura, Estudos Lingüísticos, estudos de Literatura em Língua Portuguesa e conteúdos específicos para a docência.</p>

Quadro nº 13: Conteúdos Curriculares dos PPCs e DCNs.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

Esse quarto aspecto analisado chamou muito a nossa atenção, já que no Art. 2º, item c da Resolução CNE/CES 18/2002, que trata das diretrizes para os cursos de Letras, está dito que os Projetos Pedagógicos deverão explicitar “os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas” (BRASIL, 2002c). Entretanto, ao analisarmos esse aspecto, constatamos que os conteúdos estão postos de forma bem geral, não são especificados quais conteúdos exatamente os PPCs devem contemplar, mesmo que, pelas prescrições das competências e habilidades que o formando deve ter, se possa subentender os conteúdos.

No Parecer CNE/CES 492/2001, dentre os vários elementos explicitados, está, *conteúdos curriculares*, onde dispõe sobre os mesmos. Já na Resolução CNE/CP1/2002, que trata da Formação de Professores, está dito no Art. 10, que as instituições de ensino deverão “transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino” (BRASIL, 2002a). Ou seja, a seleção e ordenamento dos conteúdos são de competências das instituições.

Verificamos que o PPC “A” não utiliza o termo *conteúdos curriculares* e, sim, *atividades curriculares*. No PPC dessa instituição estão prescritos o mesmo perfil dos formandos, as mesmas competências e habilidades que o proposto nas DCNs, como podemos verificar no Quadro nº 14, que segue. Acreditávamos que também os conhecimentos deveriam ser os mesmos que os propostos nas DCNs, o que foi por nós confirmado. O que está explicitado nesse PPC é basicamente o mesmo que o proposto pelas DCNs.

ASPECTOS ELENCADOS	DCNs	PPC “A”
Perfil dos Formandos	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. - Deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. - Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. - A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. - Deve ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. - Deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. - Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. - A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. - Deve ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.
Competências e Habilidades estabelecidas	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (oral e escrita), em termos de recepção e produção de textos; - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - Percepção de diferentes contextos interculturais; - Utilização dos recursos da informática; - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira (oral e escrita), em termos de recepção e produção de textos; - Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - Percepção de diferentes contextos interculturais; - Utilização dos recursos da informática; - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; - Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Quadro nº 14: Perfil dos Formandos e Competências e Habilidades estabelecidas no PPC “A” e DCNs.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PPC “A” e DCNs.

No PPC “B” os conteúdos estão transpostos em objetivos, já que, de acordo com o que trata o Art. 10 da Resolução CNE/CP1/2002, os conteúdos deverão ser transformados em objeto de ensino.

Tanto no PPC “C” quanto no PPC “D” os conteúdos curriculares basicamente seguem o prescrito nas DCNs.

Com relação a esse aspecto – conteúdos curriculares –, constatamos que nas DCNs não há uma lista de conteúdos selecionados, porém estão implícitos nas competências e habilidades que o formando deve ter. Podemos dizer que, como os demais aspectos curriculares analisados até o momento, esse também é recontextualizado e hibridizado no contexto da prática, em alguns PPCs de forma mais contundente e em outros menos, entretanto, esses processos ocorrem em todos eles, de uma ou outra forma.

O Quadro nº 15, que segue, aponta para a “**Organização curricular**” proposta pelas DCNs e pelos PPCs “A”, “B”, “C” e “D”.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR			
DCNs			
<p>Trata sobre a observância das instituições no preparo para:</p> <p>I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II - o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>IV - o aprimoramento em práticas investigativas;</p> <p>V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;</p> <p>VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;</p> <p>VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.</p>			
PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
<p>- Descrição da Matriz curricular;</p> <p>- Por crédito;</p> <p>- O Curso pode ser ofertado em regime regular ou especial.</p> <p>- As grades curriculares, bem como os ementários permanecem os mesmos em qualquer dos regimes.</p>	<p>Visa promover a articulação entre:</p> <p>a) conhecimentos básicos de formação para a docência na educação básica e conhecimentos específicos da área onde o profissional atuará;</p> <p>b) dimensões de formação para a docência, para a gestão e para a pesquisa e difusão de conhecimentos na educação básica;</p> <p>c) a prática de ensino e a prática de gestão;</p> <p>d) a parte flexível e a parte rígida do currículo.</p>	<p>Explicitar como o currículo está organizado em relação: ao Núcleo de Base, ao Núcleo de Concentração e ao Núcleo Orientado.</p> <p>(Após é apresentada a matriz curricular)</p>	<p>Estrutura curricular, no sentido de criar estruturas inter-relacionadas das disciplinas e projetos.</p>

Quadro nº 15: Organização Curricular dos PPCs e DCNs.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

Com relação à **organização curricular**, outro elemento contemplado nesse estudo, podemos afirmar que, a Resolução CNE/CP1/2002 em seu Art. 1º, dispõe sobre a necessidade das instituições observarem os princípios, fundamentos e procedimentos dispostos nas DCNs no momento da elaboração de sua organização curricular. Além disso, no art. 2º dessa Resolução está dito que a organização curricular de cada instituição observará o preparo para a aprendizagem do aluno, a diversidade, questões culturais, práticas investigativas, a execução de projetos, o uso de tecnologias da informação e da comunicação, o trabalho em equipe, enfim, várias orientações que as instituições devem observar na sua organização curricular.

Ao observarmos como se constitui a organização curricular do PPC “A”, percebemos que consta que o curso ofertado pode ser em regime regular ou especial, permanecendo a mesma “grade curricular” para ambos os regimes. Logo após esta colocação, sobre a “grade curricular”, está disposta a “matriz curricular” do curso. Ou seja, nesse PPC são utilizados ambos os termos – grade curricular e matriz curricular, indistintamente, como se tivessem o mesmo significado. No estudo realizado sobre as atuais DCNs, identificamos que o termo adotado é “matriz curricular”.

Comparado o explicitado quanto à organização curricular no PPC “A” com os aspectos explicitados nas DCNs, entendemos que o PPC dessa instituição, de certa forma, os contempla, mas não no elemento *organização curricular*, e sim, no decorrer do Projeto. Entendemos que o prescrito nas DCNs quanto à organização curricular está contemplada no PPC “A”, entretanto, não de forma isolada, mas contextualizada em objetivos, em missão do curso, enfim, de uma ou outra forma o PPC contempla o que está dito nas DCNs. Parece-nos, então, haver aqui fortes recontextualizações.

No PPC “B” está dito sobre as articulações necessárias na dinamização da organização curricular. Parece haver uma grande preocupação dessa instituição quanto ao ensino articulado e, também, para que o ensino contemple não apenas o conhecimento específico da formação docente, mas de gestão, pesquisa e que haja articulação entre a parte flexível e rígida do currículo.

No PPC “C” o que consta sobre a organização curricular é a matriz curricular do curso. Entretanto no decorrer do PPC, explicita basicamente o proposto pelas DCNs. Diante dessa constatação, podemos afirmar, mais uma vez, que no contexto da prática ocorrem as recontextualizações e hibridismos.

Os idealizadores do PPC “D” mostram sua preocupação com o ensino articulado. Há uma preocupação em criar estruturas inter-relacionadas e projetos.

Mesmo que o currículo atual continue centrado nas disciplinas tradicionais, constatamos a preocupação dos idealizadores do PPC “B” e do PPC “D” com o ensino articulado. Mesmo que já não é prescrito às IES o currículo mínimo – que vigorou por 34 anos – a organização curricular continua centrada nas disciplinas.

Ou seja, pelas recontextualizações constatadas com relação à organização curricular, podemos afirmar que os idealizadores dos PPCs têm papel ativo nas reinterpretações dos textos oficiais. Ball (1998) nos aponta em seu ciclo de políticas, no terceiro contexto – o da prática – ocorrem as interpretações e recriações que modificam a política original. Afirma que são múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. É um processo constante de interpretação das produções.

O último aspecto curricular elencado nesse estudo se refere à “**duração e carga horária**” dos cursos de licenciatura em Letras, conforme sinaliza o Quadro nº 16.

DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA			
DCNs			
<p>- 200 dias letivos/ano - no mínimo, 3 anos. - 2800h – no mínimo – nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400h de Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400h de Estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800h de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p>			
PPC “A”	PPC “B”	PPC “C”	PPC “D”
<p>4 anos e 6 meses - 3.270horas distribuídas em:</p> <p>630h Estágio (210h para cada língua);</p> <p>2.280 demais disciplinas da matriz curricular; 210horas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais;</p> <p>150h Seminário de Prática;</p>	<p>4 anos 2.850h (matriz curricular definida, ativ. curriculares complementares pré-estabelecidas e ativ. curriculares complementares abertas): 415h de Estágio Curricular;</p> <p>1.820h de aula para os conteúdos curriculares; 135horas de Atividade Complementar Pré-estabelecida; 75h de Atividade Complementar Abertas. 405h de Prática e Investigação Educativa.</p>	<p>4anos - (8 semestres) - 2.805horas, distribuídas em: Núcleo Orientado: 120 horas-aula;</p> <p>Núcleo de Concentração: 960 horas-aula (420 h de Estágio supervisionado);</p> <p>Núcleo de Base: 1515 horas-aula;</p> <p>210 horas Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais.</p>	<p>3anos e 6 meses- (7semestres) 2.810horas Prática de Ensino e Pesquisa da Prática Pedagógica totalizam 600 horas/aula, sendo</p> <p>405 h Estágio</p> <p>200 horas Atividades Complementares</p>

Quadro nº 16: Duração e Carga horária dos PPCs “A”, “B”, “C” e “D” e DCNs.
 Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos PPCs das Instituições e DCNs.

O nosso último elemento de análise corresponde à **duração e carga horária** dos cursos. De acordo com as DCNs é proposto que sejam duzentos (200) dias letivos/ano – no mínimo, 3 (três) anos letivos. No PPC “A”, como o curso de Licenciatura em Letras é trilingue – habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola, com as Respectivas Literaturas – a duração é de 4 anos e 6 meses. Enquanto no PPC “B” e “C” a duração é de 4 anos. No PPC “D” a duração é de 3anos e 6 meses. Ou seja, com relação à duração dos cursos de Licenciatura em Letras, os PPCs analisados atendem integralmente à prescrição da Resolução CNE/CP 2/2002.

As DCNs contemplam o mínimo de 2.800 horas. O PPC “A”, como é um curso trilingue, contempla 3.270h; o PPC “B” contempla 2.850h; o PPC “C” 2.805h e; o PPC “D” 2.810h.

A distribuição dessas horas não se dá de maneira igual nas DCNs e nos PPCs dessas instituições. O PPC “A”, com relação às horas de prática, contempla menos horas que o previsto nas DCNs, entretanto, observamos maior número de horas, comparado às DCNs, quanto envolve as demais disciplinas da sua matriz curricular.

O PPC “B” prevê 50h além do disposto nas DCNs, sendo que a distribuição destas horas praticamente se iguala às DCNs, apenas nesse PPC ao invés de atividades acadêmico-científico-culturais, há atividade complementar pré-estabelecida e atividade complementar abertas.

No PPC “C” e no PPC “D” não há fortes recontextualizações com relação à duração e carga horária dos cursos. O PPC “C” prevê apenas 5h além do disposto nas DCNs e no PPC “D” 10h. Porém, a distribuição da carga horária é bastante diferenciada. O PPC “C” basicamente distribui as horas em três núcleos, quais sejam: núcleo orientado 120horas-aula; núcleo de concentração 960horas-aula e; núcleo de base 1515horas-aula. O PPC “D” não especifica a distribuição de toda a carga horária prevista para o curso.

Percebemos que é de grande importância refletir sobre o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nas Instituições de Ensino Superior. Como afirma Ball (1992 apud MAINARDES, 2006) as políticas produzem efeitos na prática. Os idealizadores dos PPCs até conseguem recontextualizá-los e hibridizá-los, entretanto, verificou-se a preocupação em seguir as proposições dos DCNs.

Com esse estudo foi possível verificar que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em Letras são passíveis de diferentes leituras no contexto da prática. Entretanto, gostaríamos de salientar que não é possível realizar qualquer leitura das DCNs, já que no campo oficial são produzidas estratégias variadas de regulação das políticas oficiais

(as avaliações em larga escala representam uma dessas regulações), sendo necessária sua observância para a aprovação e o reconhecimento dos cursos de graduação.

Consoante Moreira e Silva (1999), o currículo está articulado a relações de poder. O conhecimento proposto no currículo faz parte da ideologia dominante. Esse procedimento fará com que os grupos menos privilegiados continuem menos privilegiados. E aí são necessárias estratégias políticas na tentativa de amenizar as desigualdades produzidas pela própria política.

Mesmo que fique evidente a preocupação dos idealizadores dos PPCs das IES investigadas a seguir o prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, podemos afirmar que, das proposições nos documentos oficiais para a prática curricular, pode haver um longo caminho.

Diante das concepções principalmente de Ball (1998, 2007 apud, MAINARDES; MARCONDES, 2009) e Bernstein (1996), queremos enfatizar que os documentos oficiais são recontextualizados e hibridizados no contexto da prática, ou seja, nas instituições educacionais. Nesse sentido, é possível mudar a ideologia implicada nos textos.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos esta pesquisa, que teve como objetivo principal identificar os aspectos curriculares que compreendem os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Letras das Universidades privadas do estado de Santa Catarina, verificando as traduções realizadas em relação ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os referidos cursos, algumas constatações merecem destaque.

Defendemos no decorrer do estudo que os textos oficiais congregam recortes de textos produzidos em múltiplos contextos e espaços. Sujeitos, grupos sociais e organizações com diferentes interesses participam de sua elaboração. Esses fatores fazem com que os textos produzidos se revistam de processos híbridos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e, neste caso, as para os cursos de licenciatura em Letras, tomadas como um texto oficial, resultou de um processo de negociação para a sua materialização. Por sofrerem influência de vários contextos, os textos oficiais deixaram fissuras possibilitando recontextualizações no campo da prática, no caso específico deste estudo, por parte dos idealizadores dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

No momento em que as instituições de ensino elaboram seus Projetos Pedagógicos podem, ou não, aproveitar as brechas que há nos textos oficiais e recontextualizar de acordo com a realidade da instituição ou com a ideologia de seus idealizadores. Esse processo possibilita a produção de textos híbridos também no contexto da prática, os quais revelam, de um lado, o esforço em adequar os textos produzidos às demandas do campo oficial e, de outro, a tentativa de respeitar as especificidades da realidade local.

Com o intuito de verificar as recontextualizações produzidas na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras é que mergulhamos no estudo comparativo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos referidos cursos tendo como suporte a base teórico-metodológica desse estudo.

Ao analisarmos os PPCs da representação, percebemos que seus idealizadores demonstram preocupação com o que está prescrito nas DCNs. Essa constatação, na verdade, não nos causou nenhuma surpresa, já que, para que os cursos tenham aprovação do MEC, os PPCs precisam estar de acordo com as proposições emanadas dos órgãos oficiais.

Entretanto, como é difícil controlar o processo de tradução dos textos oficiais, no contexto da prática, nada impede que esses textos sofram alterações e sejam recontextualizados.

Verificamos a influência dos idealizadores desses PPCs na interpretação dos documentos oficiais, ainda que não tenhamos chegado a indagá-los sobre as suas crenças em relação às DCNs para os referidos cursos nem, tampouco, sobre o modo como construíram os PPCs. Mesmo havendo preocupação em seguir o proposto pelas DCNs, constatamos que os documentos oficiais não são um processo verticalizado, cabendo às instituições apenas pô-los em prática.

Os resultados alcançados permitiram verificar que ocorrem recontextualizações no contexto local, entretanto, nem todos os elementos curriculares propostos pelas DCNs são recontextualizados nos PPCs. Constatamos que algumas Universidades transcreveram as proposições das DCNs para seus PPCs tal qual estava mencionado no texto oficial. Assim, em alguns aspectos, as recontextualizações são mais fortes do que em outros. Isso também foi verificado ao compararmos as recontextualizações entre um PPC e outro.

Tendo por base nosso aporte teórico, podemos dizer que os profissionais, suas experiências, seus valores, seus propósitos e sua ideologia, influenciam na leitura dos textos oficiais. Porém, quando percebemos que diferentes profissionais, em diferentes contextos, transcrevem em seus PPCs exatamente o proposto pelas DCNs, arriscamos dizer que a preocupação parece estar mais no sentido de aprovação de seus cursos perante os órgãos oficiais que os regulamentam. Justificar-se-ia, desse modo, a observância literal dos textos oficiais no contexto da prática.

As DCNs apontam a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior em considerá-las na elaboração de seus Projetos Pedagógicos dos Cursos, entretanto, ressalta-se nesse aspecto que, a partir do momento em que são recontextualizadas, é possível mudar a ideologia implicada nos textos de acordo com a de seus idealizadores. Nesse sentido, ousamos dizer que, mesmo que as orientações legais exerçam função regulatória em relação à autonomia dos cursos, não há como controlar o caráter ideológico das recontextualizações produzidas no contexto da prática.

As relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras das Universidades privadas de Santa Catarina configuram-se, portanto, numa relação desafiadora. De um lado as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam observá-las em sua elaboração dos PPCs e, por outro existe, uma realidade local e, inclusive uma realidade econômica, que limita e que impulsiona as traduções no contexto da prática. Como nosso recorte de estudo se deu em torno de universidades privadas, sabemos que os cursos não podem dar prejuízos. Por isso acreditamos que a margem financeira é um limitador no momento da construção dos PPCs.

Entendemos que os idealizadores dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras das Universidades privadas de Santa Catarina que se configuraram como *corpus* de análise, revelaram preocupação com o cumprimento ao estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, mesmo que várias constatações foram apontadas nesse estudo, o fato de não conseguirmos verificar o processo de elaboração dos PPCs, nem termos conhecimento sobre a realidade local de cada Universidade analisada, considerando que esse não se configurou como preocupação dessa investigação, implicou em redução nas possibilidades de análise. Nesse sentido, apontamos a necessidade de investigações futuras acerca de como operam os mecanismos de recontextualização no contexto da prática.

Também queremos apontar que da mesma forma que as DCNs orientam a elaboração dos PPCs, estes por sua vez, visam proporcionar um direcionamento aos professores para a produção dos Planos de Ensino e consecução das aulas. Cabe, então, ressaltar que também há necessidade de estudos que mencionem qual a relação entre os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras e os Planos de Ensino do referido curso. Outros estudos que permitam visualizar essas relações e as da prática docente podem ser realizados a partir deste.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora EPU, 1986. (cap.3)

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, Agosto/2001.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Mercados Educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996

BRASIL. Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118º da independência e 51º da República.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União** Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 31 de agosto de 2009.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de novembro de 1995; 174º da Independência e 107º da República.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 02 de dez. de 2008.

_____. Edital nº 4 /97. Ministério da Educação Superior e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em 31 de agosto de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História,

Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 set. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001 de outubro de 2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de jan. de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1363/2001 de 12 de dezembro de 2001c. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de jan.2002.

_____. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fev. de 2002a. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 22 de junho de 2009

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fev. de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 22 de junho de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CES 18/2002, de 13 de março de 2002c. Estabelece Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de abril de 2009.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República. Seção - p.3) Disponível em:
<<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/avaliacao.stm>> Acesso em: 22 de junho de 2009.

_____. CNE. Resolução CNE/CP 1/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de novembro de 2005. Seção 1, p. 17. Altera a Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, 9 Junho de 2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu>> Acesso em 31 de agost. de 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. PUCMG.2002 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>> Acesso em 7 de dez. de 2009.

DELORS, Jacques (org.) (2001) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Vol. 30, n.3, set/dez 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303f.htm>>. Acesso em 02 de dez. de 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção políticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 de fev. de 2009

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M. de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4.ed.

FIORIN, José Luiz. **DOSSIÊ: Um olhar na ciência Linguística**. In: REVISTA LÍNGUAS & LETRAS. V. 7, nº 12, 1º sem. 2006. Disponível em: <www.unioeste.br/saber>. Acesso em 15 de setembro de 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília S. (ORG.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago., 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de Currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 33-52, jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 de março de 2009.

_____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim do SENAC-SP**. Disponível em www.cefetsp.br/edu/eso/competenciascurriculo.html- Acesso em 08 out. 2008.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p. 50-64, jul/Dez 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 18 de março de 2009

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 5-9, jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 09 de março de 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 20 de julho de 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.2, p. 185-201, jul/Dez 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 19 de março de 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 1- Sociologia e Teoria crítica do currículo, p. 07- 37

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). In: **HISTEDBR**, 2006. Campinas, SP.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 Disponível em: <<file:///G:/O%20NOVO%20PERFIL%20DOS%20CURSOS%20DE%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS.htm>> . Acesso em: 8 de dez. de 2009.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, novembro, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MEC/INEP/DEED. **Sinopse estatística da Educação Superior 2008**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/arquivo09.htm>. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados 2009**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

ANEXOS

ANEXO A – RETORNO DO REQUERIMENTO ENVIADO PELA UNIVERSIDADE CATARINENSE QUE NÃO AUTORIZOU A SAÍDA DO PPC DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ANÁLISE.

De: Vice-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensao <viceepe@unochapeco.edu.br>
Assunto: Re: Retorno requerimento
Para: "rosicler gonzalves" <rosiclergonzalves@yahoo.com.br>
Data: Sexta-feira, 9 de Outubro de 2009, 15:56

Boa tarde Rosicler

*Em atenção a sua solicitação, informamos que a profª. Maria Luiza de Souza Lajús deferiu o acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras de nossa IES, os quais estarão **disponíveis para consulta junto ao nosso Programa de Normas e Projetos Educacionais**, para o que podemos agendar uma data que lhe seja conveniente.*

Aguardamos seu contato para agendarmos sua visita a nossa IES.

Atenciosamente,

*Cassia Simone dos Santos
Assistente Administrativo da Vice Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
(49) 3321-8258*

Re: Retorno requerimento

Terça-feira, 13 de Outubro de 2009 9:07

De:

"Vice-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensao" <viceepe@unochapeco.edu.br>

Para:

"rosicler gonzalves" <rosiclergonzalves@yahoo.com.br>

Bom dia Rosicler

*Pode ser outra pessoa sim, caso seja mais fácil para você, por conta do deslocamento, mas realmente **disponibilizamos os PPCs apenas para consulta aqui na UNOCHAPECÓ**. É uma política que tem sido adotada já a algum tempo.*

Estamos à disposição Rosicler.

Atenciosamente,

*Cassia Simone dos Santos
Assistente Administrativo da Vice Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
(49) 3321-8258*

ANEXO B – PPC DA INSTITUIÇÃO “D” REFERENTE AO “PERFIL DO FORMANDO ”
(PPC “D”, p. 9,10).

O perfil do profissional a ser licenciado em Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas resulta de norteamentos inerentes ao exercício da docência do Ensino Fundamental e Médio, bem como de outras habilidades advindas do conhecimento elaborado no percurso da formação acadêmica. Tais norteamentos direcionam para a construção de um perfil que articula três eixos:

a) competência teórico-prática, projetada por uma ação profissional caracterizada por indicadores que habilitem:

- ao domínio da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira moderna integrante da habilitação, em desempenho oral e escrito, tanto em recepção, quanto em produção de textos;
- à reflexão analítica e crítica da linguagem como fenômeno psico – neuro - sociolingüístico, histórico, cultural, político e ideológico;
- a múltiplas competências para a atuação profissional como professores, como pesquisadores em estudos lingüísticos e literários e ainda em habilidades básicas para tradução e revisão de textos escritos na língua estrangeira correspondente à habilitação;
- à visão crítica das perspectivas teóricas aplicadas às investigações de língua e de outras linguagens;
- a ter e gerar motivação epistêmica, traduzida como permanente inquietude intelectual;
- ao comprometimento com a inovação, aceitando-a e promovendo-a, numa atitude que coloca o conhecimento, a ciência, o ensino e a aprendizagem em constante avaliação;
- a estar em sintonia crítica com o panorama contemporâneo profissional, buscando atualização contínua e voltando-se a perspectivas multi e interdisciplinares;

b) competência ética, projetando uma atuação profissional caracterizada por indicadores que habilitem:

- ao comprometimento com a Escola, considerando-a espaço efetivo de ensino com responsabilidade social e educacional e com as conseqüências da atuação docente no mundo do trabalho;

- ao entender-se como educador, exercendo práticas pedagógicas que estabeleçam a harmonia ciência / compromisso com a vida;
- a gerar a relação educador / educando norteada pelo respeito;
- a negar espaço para qualquer forma de discriminação;
- a desenvolver uma atitude pedagógica geradora de compromisso com a verdade, que não admite práticas antiéticas no decurso do processo ensino / aprendizagem, seja no convívio em sala de aula, seja na realização das tarefas escolares, trabalhos escritos, provas, estágios e outras;
- a promover a ética como bem comum na comunidade escolar;

c) competência afetiva, projetando uma atuação profissional caracterizada por indicadores que habilitem:

- à percepção se si mesmo como devir, lapidando emoções, sentimentos, tendências, em vigilante cultivo da subjetividade, para melhor;
- à percepção do outro, também como devir, acolhendo-o e contribuindo para promovê-lo, existencial e profissionalmente, ao crescimento;
- à solidariedade no convívio escolar e comunitário;
- à promoção de um clima profissional marcado por convívio harmonioso, onde os conflitos sejam administrados à luz das diferenças individuais e de comportamentos que incluem tolerância e perdão;
- ao relacionamento com a família dos educandos e com peculiaridades do contexto cultural e social onde a escola se inscreve, trazendo leituras através das quais se reconheçam necessidades de intervenção na realidade, transformando-a, sem, entretanto, desfigurá-la;
- à inserção no universo da complexidade de outros contextos presentes ou futuros.

ANEXO C - RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

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 :

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, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais,

econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

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

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

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

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.***Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior***

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO E - RESOLUÇÃO CNE/CES 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO CNE/CES 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002. (*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras 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

Art. 3º A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO

Presidente da Câmara de Educação Superior

(*)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)