

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CERROLARGO**  
**CURSO LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL - LICENCIATURA**

**ALEXANDRE ZAGONEL GONÇALVES**

**O CURRÍCULO E OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

**CERROLARGO**

**2021**

**ALEXANDRE ZAGONEL GONÇALVES**

**O CURRÍCULO E OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Orientadora: Prof. Ma. Roberta Kolling  
Escalante

**CERROLARGO**

**2021**

**ALEXANDRE ZAGONEL GONÇALVES**

**O CURRÍCULO E OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

22/11/2021

**BANCA EXAMINADORA**

*Roberta Kolling Escalante*

Prof.<sup>a</sup> Ma. Roberta Kolling Escalante - UFFS

Orientadora

*Roberta Kolling Escalante*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Beatriz Ferreira Dias - UFFS

Avaliadora

*Roberta Kolling Escalante*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Ines Matos Uhmman - UFFS

Avaliadora

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Gonçalves, Alexandre Zagonel

O currículo e os sentidos da experiência na formação de professores de línguas / Alexandre Zagonel Gonçalves. -- 2021.

45 f.:il.

Orientadora: Mestra Roberta Kolling Escalante

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol, Cerro Largo, RS, 2021.

1. Neoliberalismo. 2. Formação de professores de línguas. 3. Experiência. 4. Projeto Pedagógico de Curso. 5. Modelo Pragmático Instrumental. I. , Roberta Kolling Escalante, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Dedico este trabalho, principalmente, à minha mãe, e a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à minha mãe, Sandra, por nunca medir esforços para me criar e para me auxiliar em minha trajetória acadêmica e de vida, por toda admiração e amor que tem por mim. Agradeço também ao meu padrasto Cleverson por ter sido meu pai e por todo apoio, e agradeço à minha família por também me apoiar e admirar.

Agradeço ao meu namorado, Camilo, por todo apoio, companheirismo, por estar sempre me incentivando a continuar crescendo e por fazer parte da minha vida.

Agradeço imensamente ao meu trio de amigas e colegas de curso, Jéssica e Juliane. Sem vocês o caminho teria sido muito mais difícil (e chato). Agradeço o companheirismo, as risadas, as momentos compartilhados e por todo apoio que nos demos durante esse percursos.

Sou também grato por minhas amigas Joana e Taís, parceiras de outra IES que carrego para vida e sempre me apoiaram e incentivaram, vocês são exemplos profissionais e de vida para mim.

Agradeço à minha orientadora, professora Roberta por ter sido uma das professoras mais importantes da minha formação docente e humana. Agradeço por todo apoio, por ter me orientado não somente neste trabalho de conclusão de curso, mas pela orientação de vida e pela amizade e respeito mutuo que construímos durante o percurso de UFFS.

Agradeço à UFFS e CAPES pelas bolsas de monitoria, iniciação à docência e de estágios não-obrigatórios concedidas a mim durante meu tempo de IES e aos colegas técnicos e professores que trabalharam comigo durante o desenvolvimento destes projetos.

Agradeço aos colegas que, infelizmente, fizeram parte da minha trajetória, mas precisaram partir cedo demais, Carol e Chico (*in memoriam*). Vocês foram muito importante para mim pelo tempo em que aqui estiveram. Nos vemos em outra oportunidade.

*“What are we gonna do? We've opened the door,  
now it's all coming through. Tell me you see it to.  
We opened our eyes and it's changing the view.”*

(Florence Welch)

## RESUMO

A racionalidade neoliberal leva a sociedade à constante concorrência entre sujeitos e instituições. Tudo se torna uma empresa e mercadoria, inclusive a educação. A formação de professores é diretamente afetada pelo mercado e pelo sistema de formação quantitativa direcionado ao sujeito de aprendizagens e de habilidades e de competências, o que reduz os professores, em muitos casos, a meros burocratas escolares, distantes de uma formação docente ampla e humanística. Nessa perspectiva, o presente trabalho consiste na análise dos sentidos de experiência propostos pelos currículos vigentes de um curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Para isso, se faz uma delimitação teórica dos sentidos da experiência (LARROSA, 2002; 2014) e das perspectivas de currículo (SILVA, 1999; SACRISTÁN, 2013; ARROYO, 2014; OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012). Quanto à metodologia, essa configura-se como uma pesquisa com abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos e bibliográfica e documental em relação aos procedimentos, além de ser realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados da análise indicam que, nos dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), a formação de professores de línguas passa pelos processos de encurtamento de formação, afastamento da teoria e de fomento à competitividade e acúmulo de “experiências comprováveis”. O foco é a ampliação de componentes curriculares como forma de armazenar informações e o direcionamento ao mercado de trabalho, limitando os professores a sujeitos tecnicistas, em um sentido de experiência prática-utilitária, em um modelo pragmático instrumental, a fim de obter habilidades e competências para um saber-fazer no dia a dia escolar, sem uma formação para a práxis, que contém as dimensões do conhecer e do transformar, na indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; Formação de professores de línguas; Experiência; Projeto Pedagógico de Curso; Modelo pragmático instrumental.



## RESUMEN

La racionalidad neoliberal lleva a la sociedad a una competición constante entre sujetos e instituciones. Todo se convierte en una empresa y una mercancía, incluso la educación. La formación del profesorado se ve directamente afectada por el mercado y por el sistema de formación cuantitativo, centrado en el aprendizaje de habilidades y competencias, que en muchos casos reduce al profesorado a meros burócratas escolares, lejos de una formación docente integral y humanística. Desde esta perspectiva, el presente trabajo consiste en el análisis de los significados de la experiencia que proponen los actuales currículos de un curso de Licenciatura en Letras - Portugués y Español. Para esto, se realiza una delimitación teórica de los sentidos de la experiencia (LARROSA, 2002; 2014) y de las perspectivas curriculares (SILVA, 1999; SACRISTÁN, 2013; ARROYO, 2014; OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012). En cuanto a la metodología, esta se configura como una investigación con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), de carácter básico, con objetivos exploratorios y descriptivos, bibliográfico y documental con relación a los procedimientos, además de realizar un análisis de contenido (BARDIN, 1977). Los resultados del análisis indican que, en los dos Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC), la formación de los profesores de idiomas pasa por procesos de acortamiento de su formación, alejándose de la teoría y fomentando la competitividad y acumulando “experiencias” comprobables. El foco está en expandir los componentes del currículo como una forma de almacenar informaciones y de dirigir los sujetos al mercado laboral, limitando a los profesores a sujetos tecnicistas, en un sentido de experiencia práctico-utilitarista, en un modelo instrumental pragmático, con el fin de obtener habilidades y competencias para el "saber hacer" en la vida escolar cotidiana, sin formación para la praxis, que contiene las dimensiones de conocer y transformar, en la inseparabilidad de la teoría y la práctica en la actividad docente.

**Palabras clave:** Neoliberalismo; Formación de profesores de idiomas; Experiencia; Proyecto Pedagógico de Curso; Modelo pragmático instrumental.

## ABSTRACT

Neoliberal rationality leads society to constant competition between subjects and institutions. Everything becomes a company and a commodity, including education. Teachers' education is directly affected by the market and by the quantitative education system, aimed at the subject of learning and in the development of skills, which reduces teachers, in many cases, to mere school bureaucrats, far from a wide and humane teacher education. From this perspective, the present work consists in analyzing the meanings of experience proposed by the current curriculum of a Licentiate Degree in Languages – Portuguese and Spanish. For this end, a theoretical delimitation of the meanings of the experience (LARROSA, 2002; 2014) and of the curriculum perspectives is made (SILVA, 1999; SACRISTÁN, 2013; ARROYO, 2011; OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012). As for the methodology, this is configured as research with a mixed approach (qualitative and quantitative), of a basic nature, with exploratory and descriptive objectives, and bibliographical and documentary in relation to the procedures, in addition to carrying out a content analysis (BARDIN, 1977). The results of the analysis indicate that, in the two Pedagogical Projects of the Course (PPC), the training of language teachers goes through the processes of shortening their training, moving away from theory and promoting competitiveness and accumulation of "verifiable experiences". The focus is on the expansion of curricular components as a way of storing information and directing the labor market, limiting teachers to technical subjects, in a sense of practical-utilitarian experience, in a pragmatic instrumental model, in order to obtain skills and competences for a "know how to do" in the daily school life, without training for the praxis, which contains the dimensions of knowing and transforming, in the inseparability of theory and practice in teaching activity.

**Keywords:** Neoliberalism; Language teacher training; Experience; Pedagogical course project; Pragmatic instrumental model.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Sujeitos de aprendizagem: PPCs de 2010 e 2019 .....	30
<b>Quadro 2</b> - Imediatismo do mercado: PPCs 2010 e 2019 .....	32
<b>Quadro 3</b> - Superficialidade e fragmentação do conhecimento: PPCs de 2010 e 2019 .....	33

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Domínios do Curso de Letras - Português e Espanhol .....	26
<b>Figura 2</b> - Projeto Pedagógico de Curso - 2010.....	28
<b>Figura 3</b> - Projeto Pedagógico de Curso - 2019.....	28

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACCs – Atividades Curriculares Complementares

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IES – Instituição de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1. A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO .....	14
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
2.1. SOBRE OS SENTIDOS DE EXPERIÊNCIA.....	17
2.2. PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO .....	19
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO - PPCs.....</b>	<b>25</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS.....	25
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: FREQUÊNCIA DE TERMOS CHAVE .....	27
4.3 CATEGORIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES DOS TERMOS NOS PPCs.....	30
4.3.1 Sujeito da aprendizagem.....	30
4.3.2 Imediatismo do mercado .....	31
4.3.3 Superficialidade e fragmentação do conhecimento .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE PARA O TCC: PPC DE 2010 .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO PARA ANÁLISE DO TCC: PPC DE 2019.....</b>	<b>43</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

A sociedade regida pela racionalidade neoliberal apresenta como “principal característica a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2014, p.16), num universo de competição propagada, onde as relações sociais são ordenadas segundo o modelo do mercado. Nesse sentido, o impacto do neoliberalismo <sup>1</sup>se faz presente nas formas de comportamento e nas relações sociais em todas as esferas da vida.

No campo educacional, as consequências neoliberais são perceptíveis na intenção de atrelar à escola a preparação de competências<sup>2</sup>, de acordo com as exigências do mercado de trabalho, em detrimento a uma formação cidadã crítica. Para Nussbaum (2015), a pressão pelo crescimento econômico leva a mudanças no currículo, no ensino e no financiamento de escolas e de universidades, entretanto, “a educação não é útil apenas para a cidadania, ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental, para uma vida que tenha sentido” (NUSSBAUM, 2015, p.10).

Por conseguinte, o Ensino Superior também enfrenta a influência do modelo de mercado, uma vez que as humanidades se encontram ameaçadas externa e internamente, tendo cada vez menos espaço e valorização nos currículos, questionando-se a contribuição de cada disciplina e de cada pesquisador no impacto da economia.

Ainda no que se refere às humanidades, os currículos, tanto da educação básica quanto das graduações, sofrem com os indicadores econômicos e isso fica evidente na redução da carga horária ou na tentativa de eliminação da obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e línguas estrangeiras, esta última orientada a um único idioma – o Inglês como Língua Franca (ILF) –concebido como "qualquer idioma que sirva de ponte numa interação formal ou informal entre dois ou mais falantes que não compartilham a mesma L1" (SCHMITZ, 2016, p. 354), ou seja, que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas

---

<sup>1</sup> Segundo Dardot e Laval (2014), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou tipo de política econômica, sendo definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens pelo princípio universal da concorrência.

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõe como foco o desenvolvimento de competências na justificativa de que elas orientam a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, além de serem enfoque adotado nas avaliações internacionais como, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

maternas. Nota-se que esta concepção leva, em muitos casos, ao entendimento de “uma língua neutra, totalmente esvaziada de cultura, que serve apenas a um objetivo utilitário, operando numa zona franca, terra de ninguém, desconsiderando-se, as cargas ideológica e cultural que cada falante traz para a interação” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p.9).

Ao tratar da formação intelectual do profissional de Letras, percebe-se a importância do domínio do conteúdo (linguístico e literário) da língua que se ensina, porém, a formação acadêmica carece do conhecimento teórico que busque a inter/trans/indisciplinaridade, uma vez que, como ressalta Rodrigues (2016), na maioria dos cursos, faltam as cadeiras de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, História, História da Arte, que dariam bases teórico-conceituais tão importantes para o aprimoramento crítico dos novos profissionais.

Na compreensão de que o processo de formação de professores é um movimento amplo e complexo, atravessado por inúmeras questões humanas, sociais e econômicas, ser professor ou tornar-se professor, requer que o sujeito se movimente fora de seu eixo de identidade inicial, e se construa constantemente dentro de sistemas sociais complexos, conforme aponta Tavares (2010). Logo, exige-se não apenas formação constante, como também uma abertura à experiência do sujeito, a qual não é inerente a ele, já que depende do contexto e dos estímulos sociais para que se possa estar propenso e ter espaço para vivenciar/experienciar.

Para Dewey (1979), experiência e educação não são equivalentes, já que é preciso dar ênfase ao caráter das experiências, isto é, a qualidade da experiência que se passa. Sendo assim, toda experiência possui dois aspectos: “o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1979, p.16).

Busca-se, como objetivo geral da investigação, analisar as abordagens que dizem respeito às experiências de formação de professores de línguas intrínsecas de um curso de Letras - habilitação Português e Espanhol por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>3</sup>. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se observar se a formação de professores, guiada pelo currículo, segue um viés pragmático instrumental ao longo do processo; identificar os sentidos da experiência, com base na teoria construída, contrapondo com a análise desenvolvida, através de aspectos curriculares como tempo de formação, carga horária e quantidade de componentes curriculares propostos e verificar se o currículo é orientado à uma formação para a práxis<sup>4</sup> docente.

---

<sup>3</sup> Atualmente, existem dois PPCs que vigoram no curso de Letras Português e Espanhol, visto que o novo PPC foi implementado em 2019.

<sup>4</sup> Um dos sentidos da práxis educativa, segundo Freire (2013), é a de que a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo possam transformá-lo, sendo a teoria uma premissa para a aplicação real e efetiva das realidades às quais os sujeitos fazem parte.



No desenvolvimento da investigação discute-se os significados das palavras que guiam o título do trabalho, sendo essencial delimitar os conceitos de experiência, de currículo, e do termo sentido. Para tanto, propõe-se a seguinte pergunta de pesquisa: Quais sentidos de experiência apresenta o currículo de um curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol durante o processo de formação de professores?

A presente pesquisa justifica-se, pessoalmente, pela própria experiência do pesquisador – professor em formação inicial em Letras – de presenciar que, durante o decorrer do processo formativo, muitos componentes curriculares são simplesmente vistos, não havendo tempo nem espaço para a memória e os sentidos da experiência. Dito isso, as disciplinas no currículo do curso de graduação parecem obstáculos a serem ultrapassados por médias em avaliações que visam à aprovação, como um mero valor de troca.

Como autor deste trabalho e professor em formação inicial dentro de um dos currículos analisados, destaco a relevância de contextualizar a presença da minha voz, do meu “eu” inserido nas linhas aqui escritas. Tive uma vivência de três anos em outro curso de Letras (Português e Inglês), em uma instituição particular comunitária, neste curso, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid- projeto interdisciplinar). Ao ingressar em minha atual Instituição de Ensino Superior (IES), me empenhei em vivenciar o mundo acadêmico de forma efetiva: desenvolvi dois anos de estágio não-obrigatório remunerado na universidade, atuando nos setores de Assessoria Acadêmica e na Secretária de Pós-Graduação; participei de grupos de estudos referentes à literatura e linguística. Fui monitor de apoio pedagógico e acadêmico com foco no desenvolvimento de leitura e escrita, aberto a todos os alunos dos cursos da IES; atuei como voluntário em um curso de língua portuguesa para estrangeiros, e por fim, participei como bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) em língua portuguesa.

Outro aspecto importante para a realização dessa investigação é a necessidade de problematizar, no contexto acadêmico, o excesso de informação e de opinião como elementos objetivo e subjetivo na aprendizagem de professores de línguas, na ideia de que o conhecimento se dá pelo acúmulo de informações. Também é preciso destacar a questão social que legitima essa investigação, visto que a automatização de atividades de trabalho do professor não se constitui como experiência, o que indica a exigência de compreender que os sentidos da experiência demandam exposição e abertura para transformação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. SOBRE OS SENTIDOS DE EXPERIÊNCIA

A palavra *sentidos* é carregada de distintas acepções, posto que é possível entendê-la, por exemplo, pelo viés fisiológico do ser humano (audição, tato, paladar, olfato e visão) ou pelo filosófico, como o ato de adquirir ou construir uma visão ou um entendimento de razão humana, na concepção do ato de receber algo e/ou de criar uma compreensão ou uma razão para algum fenômeno, movimento ou acontecimento.

A educação, como ato, evento, geralmente é vista em uma relação entre a teoria e a prática, ou ciência e técnica (LARROSA, 2014). Com esses pares como guias ou como principais visões em relação à educação e todas as fases que a perpassam, seja no nível básico, seja no superior, o campo educacional pode refletir em uma teia de caminhos tecnicistas, instrumentais.

Os sentidos da experiência, de acordo com Larrosa (2014), devem ser repensados através da ótica de acúmulo de atividades profissionais, de dias de aula, de textos lidos, de palavras aprendidas. A experiência real, portanto, acaba ficando de lado, já que os sujeitos em formação, somente deixam as coisas passarem/acontecerem ao seu redor pelo armazenamento de informações, como postula o autor no excerto abaixo:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “saber-doria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

No que diz respeito ao conceito de experiência, Larrosa (2002) explicita os significados da experiência em diferentes línguas. Em todas as acepções nas línguas citadas, o sentido da experiência é de algo que nos acontece, isto é, para que algo seja uma experiência, precisa acontecer com o sujeito, com este “eu” que deve viver aquilo que acontece, aquilo que o cerca, entretanto, com todo movimento rápido e globalizado, com as cobranças da sociedade, este sentido de experiência morre, porque tudo nos passa, e nada nos acontece, as vivências somente correm ao redor dos sujeitos que não conseguem efetivamente vivê-las, apenas vê-las passar.

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quelloche nos succede” ou “quelloche nos

accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Larrosa (2002) também discute sobre o mundo moderno impossibilitar a experiência dos sujeitos, haja vista que são moldados dentro de uma sociedade da informação, na qual são direcionados a acumular um excesso de trabalho e de informações – na era digital, informações rápidas e globais, em excesso de quantidade e de velocidade. Dessa forma, constrói-se a falsa ideia de que muito se sabe e muito se vive quando somos informados e quando estamos “atualizados”, com todos os conflitos, problemáticas e notícias a um nível global, sem muitas vezes, perceber-se dentro de seu próprio contexto social ou pessoal. Os sujeitos são levados a somente se importar com essa bagagem de informações instantâneas que possibilitam que ele opine, o que se configura como outra “grande necessidade” que a sociedade impõe, e que mata a experiência.

Nessa dinâmica acelerada e caótica de informações e vivências não vividas, os sujeitos são empurrados a escolher lados, a escolher entre o certo e o errado, e isso apenas com base nesse acúmulo de dados e notícias atravessadas velozmente, na obrigatoriedade de ter uma opinião sobre tudo e sobre todos. Essa “ordem mundial” de acúmulo de informações e de necessidade de se ter opinião sobre tudo, seguramente, repercute na escola, na universidade, nos alunos e nos professores, já que uma das obrigações dos estudantes é a de sempre “saber o que responder” e onde se posicionar de acordo com as informações acessadas através dos docentes.

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2002, p.23).

Além do excesso de informações e da obsessão pela opinião, Larrosa salienta outros fatores que impedem que o sujeito vivencie experiências. A falta de tempo, ou seja, a rapidez na qual os sujeitos modernos estão inseridos, repletos de tarefas, faz com que o sujeito não

tenha tempo ou o utilize como valor/mercadoria de troca. Já o excesso de trabalho, na rotina cheia e automatizada de atividades, na qual em todos os dias e horários se tem algo para fazer, alguma etapa para cumprir, quase sempre de forma mecânica, com algum objetivo imediato, incide na pouca exposição ao novo, ao diferente que traz a experiência.

Logo, para que se construa experiência, o sujeito deve estar aberto e receptivo para isso, sendo um estado de passividade na medida que se aceita receber e ser alterado pelo que acontece consigo mesmo, não apenas ao seu redor, pois a experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Desse modo, o sujeito da experiência deve ser receptivo aquilo que pode lhe acontecer e lhe moldar de uma nova forma. Essa passividade à qual o autor se refere, não é uma passividade morta ou no sentido de não fazer nada, mas de alguém que espera por algo que o derrube, que o atinja e aceite a transformação.

Sendo assim, o sujeito que é sentido pela experiência não é alguém que alcança ou aprende apenas o que quer e sim aquele que está aberto ao que não imaginava pensar, viver ou aprender. Ser um sujeito de experiência é permitir-se ser a transformações, a estar exposto e vulnerável a um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

## 2.2. PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO

De uma maneira abrangente, sabemos que o currículo diz respeito ao documento que engloba e rege o caminho de aprendizagem que deve ser seguido durante a formação dos alunos, sejam eles da educação básica ou em nível superior. Entretanto, como todo e qualquer produto social humano, essa construção é atravessada por diversas esferas sociais e hierárquicas e, por isso, interfere diretamente no processo educativo de forma, positiva ou negativa.

Sendo o currículo um documento de criação social, ou seja, influenciado por inúmeros fatores que atravessam os sujeitos participantes de sua construção, ou aqueles que o instituem, o currículo se configura como um espaço de conflito, porque auxilia, mesmo que silenciosamente, na manutenção do sistema capitalista, ideologicamente, mantendo a crença de

que este sistema é desejável, formando a consciência de sujeitos dominantes ou dominados (SILVA, 1999).

Tal aspecto pode ser percebido, mesmo que de forma sutil, quando se tem em conta de que, neste processo, há decisões ideológicas de quais conteúdos farão parte do currículo e da formação dos alunos, quais ideias e discussões serão excluídas e quais moldarão os sujeitos. O processo de criação de um currículo passa por concessões e pressões, mesmo que involuntárias, com juízos de valor projetados por aqueles que fazem parte da construção do documento. O poder que ele tem é decisivo para moldar uma sociedade ou um extrato de sociedade (que de qualquer forma, irá refletir na sociedade geral).

Por conseguinte, um currículo é uma ferramenta que, dentro do contexto de ensino em que é usado como regente, cria ordens “lógicas” de ensino e de aprendizagem para os alunos que farão o trajeto de aprendizagem, porém, a simplificação desse sentido de currículo nos exclui justamente de ver e compreendê-lo em sua complexidade, como ressalta Sacristán (2013):

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p.18).

A sociedade se constrói como um sistema complexo<sup>5</sup> e, na realidade brasileira, o currículo que rege a educação nacional não leva em consideração as inúmeras realidades sociais e econômicas que existem dentro do território nacional sendo, em muitos casos, um documento excludente para diversas regiões desassistidas do país, onde o acesso à escola, a leitura, à informação e a diversos outros aspectos que permeiam a formação humana e crítica dos sujeitos não é igualitária.

Arroyo (2014) ressalta que o currículo, como campo do conhecimento, sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações. Logo, o currículo quando se fecha, termina preso a conhecimentos superados, passados, com data de validade, por outro lado, quando aberto, se expande a indagações, e vivências postas na dinâmica social, que se enriquecem, se revitalizam.

---

<sup>5</sup> Sistemas complexos são aqueles onde muitos interagentes, exibem comportamentos emergentes, não triviais e auto-organizados. Esses agentes possuem uma ordenação lógica sem a necessidade de um líder para guiá-los, e seguem comportamentos caóticos que se alteram com o decorrer dos acontecimentos, do ambiente externo, dos demais agentes, das interações e contatos que eles fazem e das condições em que existem. Os sistemas complexos podem partir do mesmo ponto inicial, mas o deslocamento e o final da trajetória do sistema são imprevisíveis. (MITCHELL, 2009).

Conforme Sacristán (2013), é possível observar os níveis de existência que o currículo possui e carrega quando é instituído e aplicado dentro de um contexto de aprendizagem. Partindo de Sacristán e dos conceitos delineados por Oliveira; Libâneo e Toschi (2012) delimita-se três manifestações de currículo dentro dos contextos educacionais. O primeiro nível é o currículo formal ou oficial, que é aquele instaurado pelas diretrizes curriculares nacionais, que refletem e guiam as criações curriculares em maior âmbito. A exemplo desse currículo formal, temos a BNCC, que normatiza os currículos de todos e para todos os estudantes do país, um currículo de caráter “universal”, que é utilizado como base para o desenvolvimento das séries, guiando o caminho de aprendizagem e delimitando os objetivos formativos do ambiente escolar. De acordo com os níveis propostos por Sacristán (2013), esse currículo corresponde ao nível 1, o documento planejado “de cima”.

Com esse exemplo, remonta-se ao conceito de Larrosa (2014), que diz que o currículo, vem com uma proposta de intervenção unificadora, quer dizer, ele existe propriamente para delimitar o que se pode e o que se deve aprender para se alcançar o objetivo final daquele percurso de aprendizagem e funciona como um modelador de professores, delimitando e ditando sobre o que este deve cumprir como meta de ensino.

Em um segundo nível está localizado o currículo real, que é aquele que diz respeito ao que efetivamente ocorre dentro de sala de aula, associado à forma como os professores conduzem a aula e a produção de seus planejamentos, é aquilo que sai da prática deles, e aquilo que é compreendido e apreendido pelos alunos dentro do contexto de ensino. É visto também como a “experiência do currículo” e, nesse nível, é importante ressaltar que nem sempre aquilo que o professor crê que está ensinando, é o que o aluno internaliza. Esse diálogo entre o ensino – aprendizagem ocorre em um nível subjetivo pela forma de recepção do estudante à forma como é ensinado e com base naquilo que ele vive.

Por fim, existe o currículo oculto, que é aquele que está propriamente escondido nas crenças, metodologias, visões e abordagens sociais que o professor faz sobre o que está ensinando. Dentro do currículo oculto existe a passagem de valores por parte do professor para os seus alunos, porque além de influenciar na aprendizagem (ou não) dos conteúdos que o professor traz para a sala de aula, mostra as crenças do professor junto a seus alunos. Como exemplo, a forma como o professor trata o erro de um aluno dentro da sala, fará com que este seja receptivo ou não ao erro dos outros ou ao seu próprio. A forma como um professor trata um acontecimento social pode ajudar a reforçar estigmas vindos de casa, tornando aquela aula um espaço de reprodução e não de mudança. O currículo não se restringe ao “conteúdo”, ele se

expressa em todas as ações dos sujeitos atuantes no contexto, visto que a vida social é uma constante troca com o ambiente, com o outro, com si mesmo e com os acontecimentos que nos cercam.

Comparando ao par ensino-aprendizagem, o currículo é equivalente ao que se deve aprender, embora possa ser completamente descontextualizado, e não fazendo sentido para todos os alunos, em todos os lugares e situações, levando em consideração que os sujeitos sociais são formados e atravessados por mais de uma esfera social e por diversas ideologias sociais e discursos, além do curricular.

A própria lógica da “educação para todos” exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido. (SACRISTÁN, 2013. p.20).

Com isso, o currículo pode reforçar a ideia de igualdade, onde todos terão os mesmos direitos de acesso, e conseqüentemente, poderão chegar ao mesmo lugar, algo que não ocorre dentro do sistema neoliberal. Ao seguir a estrutura de currículo “unificadora e universal”, percebe-se que essas características atuam, muitas vezes, como uma ferramenta reguladora e limitada.

### 3. METODOLOGIA

O desenvolvimento do trabalho se fez através de uma abordagem mista, utilizando a geração e análise de dados associada a forma qualitativa e quantitativa. De acordo com Creswell (2007) uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a fundamentar suas alegações empregando estratégias que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender o problema de pesquisa, podendo envolver tanto informações numéricas, como informações de texto, de modo que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Quanto à natureza, a pesquisa é básica que, segundo Nascimento (2016) se caracteriza como um trabalho que objetiva gerar um novo conhecimento à ciência, gerando novas verdades, que podem ou não, serem limitadas a um espaço temporal, porém, de interesse universal. A pesquisa básica tem como característica seu não compromisso de uma aplicação prática do resultado a ser obtido, portanto, é uma pesquisa que não tem contato direto com sujeitos sociais.

Em relação aos objetivos, esta investigação se classifica de forma exploratória e descritiva. Como delimitado por Gil (1991), uma pesquisa exploratória é aquela que objetiva familiarizar o pesquisador com o seu objeto/problema de pesquisa, construindo hipóteses sobre, ou clareando esses objetivos e suas problemáticas, já a descritiva busca descrever características de fenômenos e populações estudadas/analizadas.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, este trabalho configura-se como bibliográfico e documental, uma vez que se desenvolve sobre materiais já produzidos, neste caso, com base em livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre o assunto, tendo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, em suas duas versões vigentes, como documento contemporâneo, de caráter público (a disposição e acesso online a qualquer pessoa que o busque), considerado cientificamente autêntico, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997).

Alia-se à proposta de pesquisa o procedimento filosófico hermenêutico, o qual se situa no campo da existência da linguagem, no entendimento que a produção de discurso é uma forma de significação do ser humano, sendo relevante compreender os sentidos que são produzidos pela linguagem/pelos discursos humanos.

Uma interpretação hermenêutica (HABERMAS, 1987) de pesquisa leva o pesquisador a analisar o texto como uma mensagem, como discurso do outro, e com isso, permite que esse, de acordo com seu objetivo e com contexto (social, cultural, econômico etc.), entre em um



universo de significações. O pesquisador age como um intérprete dessas realidades que são postas diante dele através desse discurso no qual tem contato e, ao mesmo tempo, suas próprias realidades confrontam com aquela que está ali posta. A compreensão real é uma ideia complexa, já que não se pode efetivamente capturar toda a realidade do discurso que está ali recortado de seu contexto.

Como procedimento, busca-se a análise de conteúdo a qual, segundo Bardin (1977), passa por três etapas, a saber: 1. pré-análise - análise rápida, o pesquisador deve organizar os materiais e analisar o que ainda pode ser coletado/adicionado à análise, efetuando uma leitura flutuante, selecionando os documentos ou textos que serão analisados, construindo o *corpus* da pesquisa com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência do conteúdo a ser analisado; 2. exploração do material - decodificação e organização do material e recortes das unidades de registro (palavras, temas ou objetos a serem analisados) e de contexto (leva-se em conta o custo e a pertinência do que será analisado), enumeração (de acordo com os critérios estabelecidos previamente, levando em consideração a presença/ ausência, frequência/infrequência, intensidade etc.) do que será analisado (palavras, termos ou ideias), e então, a categorização deste conteúdo, podendo ser feita em nível semântico, sintático, lexical ou expressivo; 3. tratamento dos resultados obtidos e interpretação do conteúdo - pode ser feita por meio da inferência do autor com base no que foi analisado.

A análise documental dessa pesquisa é realizada a partir da frequência das palavras selecionadas para o desenvolvimento do trabalho, palavras estas que foram eleitas com base em um diagnóstico de época e de discursos educacionais vinculados nos âmbitos acadêmicos e escolares. As palavras a serem buscadas dentro dos dois PPC's de um Curso de Letras com dupla habilitação (português e espanhol) a serem analisadas: Aprendizagem, Competência(s), Experiência(s), Formação e Habilidade(s). Com base na teoria desenvolvida, a busca destes termos será feita com o fim de compreender a carga de sentidos que estas possuem e exercem dentro da construção do texto que guia (através do currículo construído), o trajeto de formação de professores nesta IES.

## 4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO - PPCs

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS

A gestão e planejamento de escolas e de universidades, em ambientes formais de educação, requer a construção de um trajeto de aprendizagem para os sujeitos que terão contato com este espaço, sejam estes os alunos ou os demais membros da comunidade acadêmica/escolar. Esse conceito surge em meados dos anos 60 do século XX, e na década de 1970 se desenvolve, a partir da difusão das práticas de gestão participativa, orienta-se na construção dos PPCs como um processo que deve ser formulado e pensado coletivamente pelos membros do contexto educacional que o documento abrange (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012).

O PPC é o documento norteador para as práticas formativas daquela instituição, é por meio dele que se refletem as intenções e os objetivos daquele contexto para a formação dos alunos e dos sujeitos que passarão pela escola ou pela universidade. Pensar na construção de um currículo requer movimentos de aceitação e abertura daqueles que farão parte deste processo, visto que a participação dos sujeitos se faz essencial para que se exerça a democracia e se construa a autonomia deste grupo docente e/ou técnico da universidade.

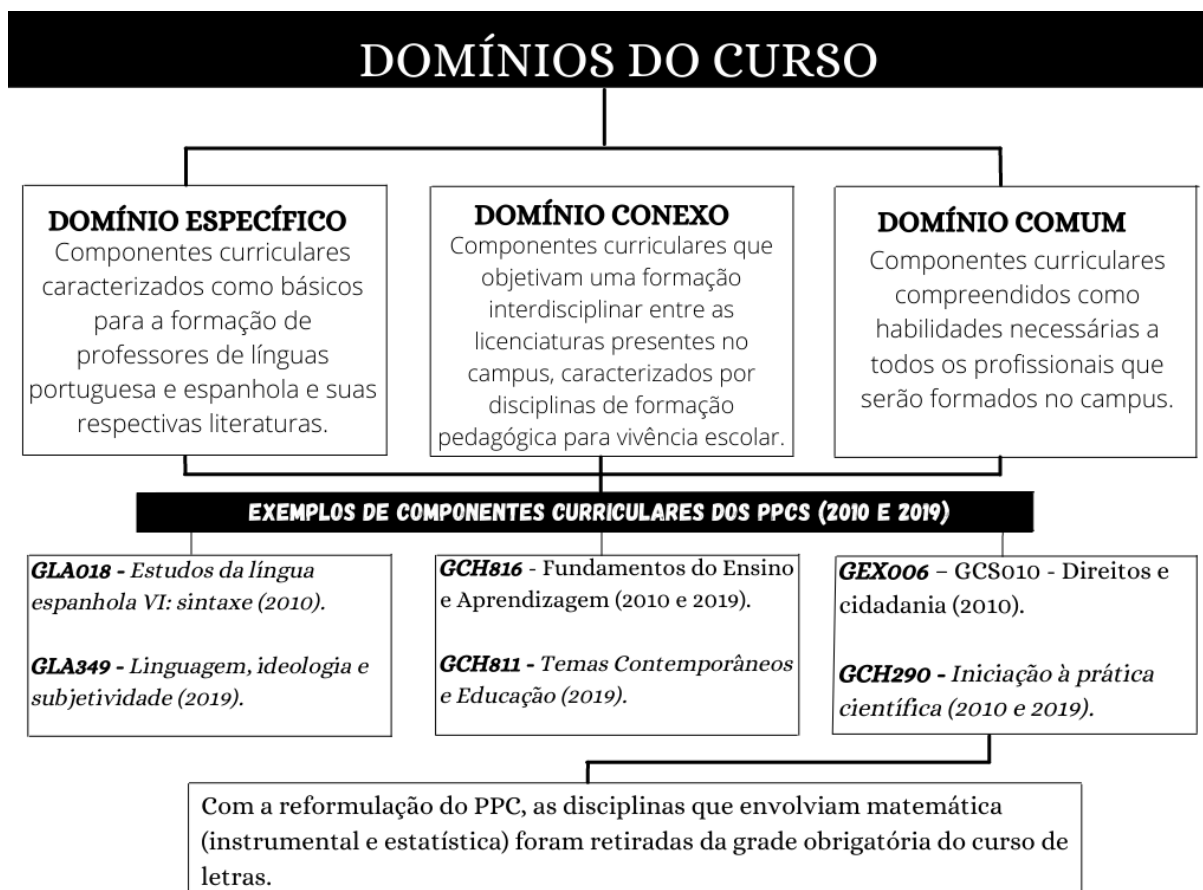
O processo de construção de um PPC passa por diversos momentos, desde a criação e compilação das disciplinas que comporão o currículo, até as discussões sobre alterações, inclusões e exclusões. A construção de um currículo se dá através de momentos de integração dos membros/sujeitos que compõem ou que comporão aquele ambiente escolar, acadêmico ou educacional, e discussões de concepções teóricas para a seleção dos componentes e conteúdos curriculares (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012).

O contexto de análise desta investigação é uma IES pública, federal, cujo campus foi criado no ano de 2010, sendo parte de uma IES *multicampi*, distribuída em cidades dos três estados da região sul do Brasil. O primeiro documento de PPC implementado nos cursos de Letras foi produzido, de forma geral, para atender aos três campi que ofertam o curso.

Quanto ao PPC mais recente, do ano de 2019, este foi reformulado com a justificativa de necessidade de adequação do curso às exigências da legislação vigente, a fim de atender às necessidades pontuais do campus e de seu contexto social e regional. Também, justifica-se pela demanda de articulação com os demais cursos de licenciatura presentes no campus, buscando também a atualização do perfil de docentes a serem formados e direcionados para o mercado educacional.

Cabe ressaltar que o currículo dos cursos de graduação da universidade em questão é constituído em três domínios formativos: comum, conexo e específico, como pode ser visto na figura 1 a seguir.

**Figura 1 - Domínios do Curso de Letras - Português e Espanhol**



**Fonte:** Produzida pelo autor, 2021.

Além dos domínios exemplificados acima, outro elemento que constitui a carga horária do curso é o das Atividades Curriculares Complementares (ACCs), as quais complementam a carga de formação dos discentes no intuito de contemplar os pilares de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Essas atividades não fazem parte das disciplinas obrigatórias da grade curricular do curso, no entanto, os alunos precisam validar uma determinada porcentagem de carga horária em cada uma das três áreas englobadas. Como ACCs, podem ser validadas a participação voluntária ou remunerada de monitoria em diversas áreas, estágios não obrigatórios, frequência em cursos de língua estrangeira, informática ou componentes curriculares isolados em outros cursos da universidade ou de outras IES em áreas afins,

participação em atividades artístico-culturais, projetos de extensão e cultura, viagens de estudo/técnicas, representação discente, apresentação de trabalhos em eventos de pesquisa autoria, coautoria e/ou publicação de trabalhos completos em eventos científicos, revistas, periódicos ou anais.

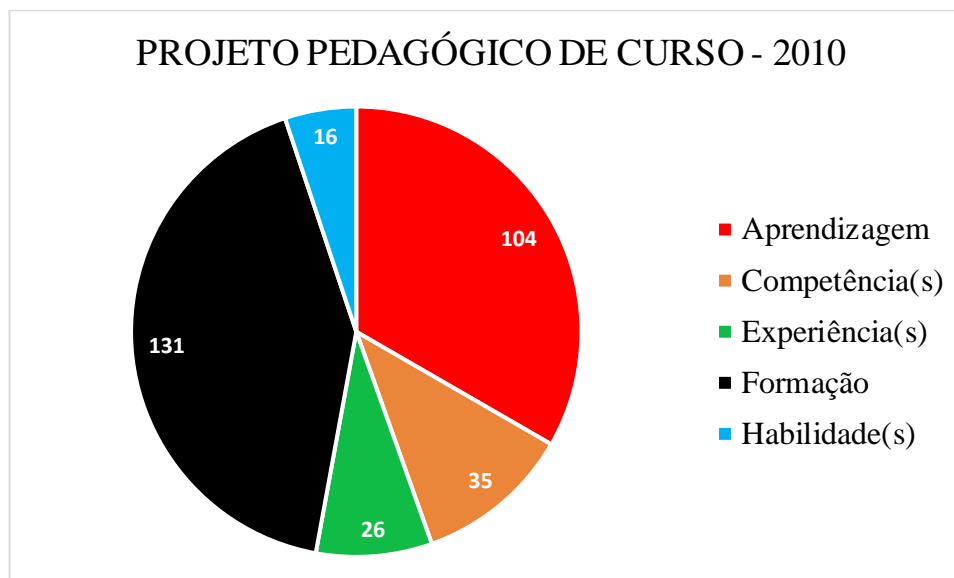
#### 4.2 ANALÍSE DE CONTEÚDO: FREQUÊNCIA DE TERMOS CHAVE

Para a análise proposta no trabalho, fez-se uma contagem de termos chave através da pesquisa por palavra dentro dos documentos a serem analisados (PPCs regentes do curso utilizando a ferramenta/atalho de pesquisa por palavra/termo/frase (Ctrl+F), abrindo os documentos em um navegador online, onde foi possível visualizar o número que correspondia à frequência dos termos dentro do documento.

A contagem de palavras foi feita de forma geral, isto é, de todo o documento, tendo como critério para a seleção e levantamento dos termos da busca textual o diagnóstico de época do cenário educacional e a fundamentação teórica desenvolvida. Logo, foram delimitadas as seguintes palavras: aprendizagem, competência(s), habilidade(s), experiência(s) e formação.

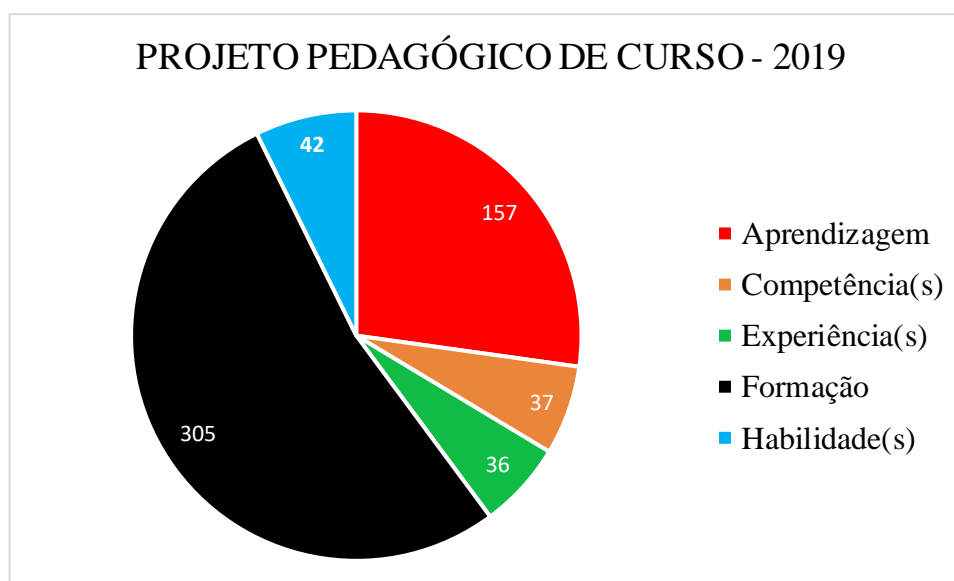
Tais palavras, de acordo com discursos educacionais presente e hegemônicos dentro dos contextos de vivência do pesquisador, mostram ter grande força na formação e espaços acadêmicos, e tendem a carregar sentidos distintos dentro de cada contexto, mas em sua grande maioria, os significados dos termos remetem aos fenômenos que serão discutidos e analisados: a formação encurtada de professores, uma formação voltada ao mercado, à reprodução de técnicas automatizadas, manutenção de discursos norteadores que passam a ideia de “democracia” nos processos de formação. Os gráficos, que seguem, ilustram a frequência dos termos selecionados nos documentos dos dois PPCs.

**Figura 2** - Projeto Pedagógico de Curso - 2010



Fonte: Produzido pelo autor, 2021.

**Figura 3** - Projeto Pedagógico de Curso - 2019



Fonte: Produzido pelo autor, 2021.

O gráfico 1 refere-se ao PPC do ano de 2010, o primeiro a ser instituído na universidade analisada. Nota-se que os termos **formação** (131) e **aprendizagem** (104) aparecem com maior

frequência, assim como no PPC de 2019, apresentado no gráfico 2, com recorrência expandida dos vocábulos para 305 e 157 vezes, respectivamente.

A palavra formação foi a que teve maior quantidade de registro nos dois PPCs, levando a compreensão de que, na sociedade da informação e da tecnologia, espera-se uma ‘aprendizagem ao longo da vida’, sendo essa a ‘chave’ que permitirá o acesso a qualificação dos conhecimentos, “evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, déficits e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir” (LIMA, 2012, p.16).

O segundo vocábulo mais frequente nos dois PPCs é aprendizagem, o que conduz à ideia do ‘aprender a aprender’, slogan bastante presente no discurso educacional, vinculado a inovações pedagógicas e saberes necessários para preparar indivíduos para o que deles for exigido, no imperativo de reprodução de força de trabalho flexível, que consiga enfrentar os desafios do mercado.

Para Duarte (2001) “as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (p.36). Para ele, ao contrário desse princípio valorativo, é possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Quanto aos termos **competência(s)** (35 e 37) e **habilidade(s)** (16 e 42) estes conformam o terceiro mais frequente no PPC 2010 e 2019, nessa ordem. A pedagogia das competências e habilidades decorre de um contexto social e econômico de formação de um ‘novo’ trabalhador que necessita de aptidões pessoais – saber-ser– para atender a um mercado de trabalho com empregos cada vez menos estáveis, por isso, a demanda de um sujeito polivalente, multiquificado e inteligente emocionalmente.

Cabe questionar, então, se existiriam competências e habilidades fixas a professores e alunos dentro do novo capitalismo flexível, numa sociedade que se concentra no momento imediato, que busca metas a curto prazo e continuamente desfaz ou reprojeta lealdades e compromissos mútuos em instituições, como destaca Sennet (2015).

No que se refere a palavra **experiência(s)**, fica evidente que ela possui menor frequência entre as cinco buscadas, com 26 recorrências no PPC 2010 e 36 no PPC 2019, ocupando, o quarto e quinto lugar, respectivamente. Em vista disso, depreende-se que a concepção de experiência está fortemente vinculada a inserção e prática profissional docente, ou seja, ao

trabalho. Larrosa (2002) aponta que, muitas vezes, se confunde experiência com trabalho na noção de que, na instituição de ensino se aprende teoria, o saber que vem dos livros e, no trabalho, se adquire a experiência, que vem do fazer ou da prática, o que denota a ruptura entre teoria e prática.

#### 4.3 CATEGORIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES DOS TERMOS NOS PPCs

As cinco palavras selecionadas na busca textual dos PPCs foram categorizadas em três grupos: 1. *Sujeito da aprendizagem*, abrangendo aprendizagem e formação; 2. *Imediatismo do mercado*, incluindo os termos habilidades(s) e competências(s); e 3. *Superficialidade e fragmentação do conhecimento*, contemplando o significado de experiência. Os quadros são compostos por 3 colunas: a primeira, contendo o conceito chave que foi buscado; a segunda mostra a frequência quantitativa do termo nos dois PPCs; e por fim, a terceira coluna, traz excertos dos documentos analisados e discutidos.

##### 4.3.1 Sujeito da aprendizagem

Esta categoria abarca os termos *aprendizagem e formação*, no predomínio da linguagem da aprendizagem ou da “aprendificação”, a qual tem contribuído, como aponta Biesta (2021, p.2), para “a emergência de uma “dieta” educacional um tanto restritiva, em que o único foco da educação se tornou o de produzir “resultados de aprendizagem” mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares”. Dessa maneira, eficácia, resultados e desempenho ganham destaque no propósito da educação de formar sujeitos da aprendizagem. O trabalho de obter qualificações por meio de certificados, na necessidade de mostrar o que se sabe fazer e de comprovar com a maior quantidade possível são situações permanentes.

**Quadro 1** - Sujeitos de aprendizagem: PPCs de 2010 e 2019

Aprendizagem	104	[...] “(o interlocutor, porém, detentor de um conhecimento historicamente acumulado mais complexo) e, como tal, é também sujeito do processo de <b>aprendizagem</b> .” (Item 5 - Referenciais orientadores: Ético-políticos, Epistemológicos, Metodológicos e Legais. P. 26. <i>In</i> : UFFS, 2010).
Aprendizagem	157	“[...] das relações de ensino e <b>aprendizagem</b> , entre teoria e prática e com a comunidade regional e o contexto escolar, e entre Ensino,

		Pesquisa e Extensão, que se desenvolvem no tempo-espaço de um currículo orientado criticamente.” (Item 8.1 – Concepção de currículo. P. 56. <i>In</i> : UFFS, 2019).
Formação	131	“Visando à <b>formação</b> de professores que possuam sólido domínio teórico-metodológico das línguas Portuguesa e Espanhola, das literaturas correspondentes, de fatos relativos às suas culturas e dos processos de ensino-aprendizagem dessas línguas [...]” (Item 6 - Objetivos do Curso. P. 33. <i>In</i> : UFFS, 2010).
Formação	305	“Nesse sentido, concebe-se que todos os componentes curriculares são ao mesmo tempo “teóricos” e “práticos”, por se entender que em um curso de <b>formação</b> de professores todas as disciplinas devem contribuir para essa articulação.” (Item 8.5 – Aulas práticas. P. 65. <i>In</i> : UFFS, 2019).

**Fonte:** Produzido pelo autor, 2021.

A finalidade educacional de subjetivação, de garantir que os estudantes possam conduzir (e bem) sua própria vida, não sendo somente objetos do que outros indivíduos dizem o que devem aprender e ser é uma expectativa legítima. Entretanto, a educação não é uma gôndola de supermercado onde se fazem escolhas aleatórias, atendendo à lei de oferta e procura, como pode ser exemplificado na carga horária de 147 disciplinas optativas inseridas no PPC 2019. Há, portanto, uma flexibilização de temas em componentes curriculares que podem ser escolhidos pelos licenciandos, de acordo com seus interesses por áreas de conhecimento, por outro lado, as disciplinas são sugeridas e ofertadas pela lógica dos docentes, o que demonstra uma cisão entre ensino e aprendizagem na formação de professores.

#### 4.3.2 Imediatismo do mercado

Através dessa categoria agrupou-se os termos *habilidade(s)* e *competência(s)*, por serem elementos que remetem a um discurso empresarial, voltado ao mercado de trabalho, vinculado a quantificação e ao tempo.



## Quadro 2 - Imediatismo do mercado: PPCs 2010 e 2019

Conceitos chave	Frequência	Contextualização dos termos
Habilidade(s)	16	“[...] com o objetivo de capacitar o acadêmico para ocupar a linha de frente de um ensino que, como se sabe, deve-se voltar para o desenvolvimento das <b>habilidades</b> de escrita, leitura, fala e escuta, dentre outras.” (Item 5 - Referenciais orientadores: Ético-políticos, Epistemológicos, Metodológicos e Legais. P. 27. <i>In</i> : UFFS, 2010).
Habilidade(s)	42	“Esse repertório de saberes é constituído por conhecimentos teórico-conceituais (gerais, específicos e pedagógicos) e por <b>habilidades</b> práticas, articulados entre si, que lhe possibilitam propor, desenvolver e avaliar suas ações, de forma intencional e metódica e em cooperação com o coletivo escolar.” (Item 8.2 – A docência na educação básica pública como foco da organização curricular. P. 59. <i>In</i> : UFFS, 2019).
Competência(s)	35	“Desenvolver estratégias de ensino e pesquisa que conduzam o acadêmico à construção de <b>competências</b> em Linguística, Literatura, Crítica Literária e Ensino de Línguas.” (Objetivos específicos do curso. P. 33. <i>In</i> : UFFS, 2010).
Competência(s)	37	“Além disso, fundamentar-se-á não apenas no diagnóstico dos conhecimentos adquiridos, mas também na observação: (a) das <b>competências e habilidades</b> desenvolvidas, em especial aquelas previstas no perfil do egresso do curso;” (Item 9.2 – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. P. 292. <i>In</i> : UFFS, 2019).

**Fonte:** Produzido pelo autor, 2021.

Houve uma significativa diminuição na carga horária do curso no PPC 2019, reduzindo-se de 3.855h (PPC 2010) para 3.540h no novo currículo. O número de semestres letivos passou de 10 (equivalente a 5 anos) para 9 (correspondente a 4 anos e meio), estando textualizado no documento que, uma das justificativas da necessidade de reformulação era “diminuir o tempo de formação”. Isso sugere que a formação de professores se apresenta cada vez mais aligeirada, a fim de instrumentalizar os licenciandos com uma carga horária mínima e conhecimentos básicos para a inserção dos discentes no mercado de trabalho, como em contratos temporários em escolas de educação básica, por exemplo.

A valorização da formação técnica, para um fim utilitário, parece prevalecer no encurtamento da formação, já que a ênfase recai na aplicação prática, haja vista que os saberes da experiência ocupam, como postula Silva (2018), um lugar essencial diante dos demais saberes, na emergência de um paradigma de capacitação pragmática, instrumental.

#### 4.3.3 Superficialidade e fragmentação do conhecimento

Apresenta-se nesta categoria o termo *experiência* na medida que o acúmulo de informações é constantemente visto como conhecimento e, por consequência, como algo vivido, adquirido. Sendo assim, ao passarem pelas disciplinas curriculares os licenciandos acreditam ganhar experiência em uma determinada área do conhecimento.

**Quadro 3** - Superficialidade e fragmentação do conhecimento: PPCs de 2010 e 2019

Experiência (s)	26	“[...] propostas de trabalho voltadas para a extensão, ligadas aos projetos e programas de extensão vigentes no Curso ou ainda projetos alternativos de ensino, que permitam a vivência ampliada da <b>experiência</b> de docência, além daquela propiciada pelo estágio curricular obrigatório.” (Item 8.2 – Organização dos componentes Curriculares. P. 45. <i>In</i> : UFFS, 2010).
Experiência (s)	36	“[...] a melhoria do desempenho acadêmico por meio de um fluxo de comunicação mais efetivo com a troca de <b>experiências</b> entre professores, técnicos e bolsistas, na divulgação de seus trabalhos e cursos, palestras, seminários, bolsas, etc., disponíveis e pertinentes à comunidade;” (Item 11 – Perfil docente (competências, habilidades, comprometimento, entre outros) e processo de qualificação. <i>In</i> : UFFS, 2019).

**Fonte:** Produzido pelo autor, 2021.

A redução de créditos em disciplinas específicas que, no PPC de 2010, tinham 4 créditos (60h/a) ou 3 créditos (45h/a), deixa claro a noção de superficialidade e fragmentação do conhecimento. Para exemplificar, tem-se os componentes curriculares equivalentes “Estudos da língua espanhola IV: morfossintaxe” (PPC 2010 – 4 créditos – 60h/a) e “Língua Espanhola VI: morfossintaxe” (PPC 2019 – 2 créditos – 30h/a) e as disciplinas teóricas de “Linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola” e “Fundamentos Teórico-metodológicos do ensino de língua espanhola” que passaram de 3 para 2 créditos no novo PPC. Nota-se, assim, que a redução da carga horária e inclusão de novas disciplinas não garante uma

formação mais ampla, ao contrário disso, percebe-se que fomenta a segmentação, a percepção de passagem e não de experiência na formação acadêmica. (MORAES, 2001; DA SILVA VELOSO, 2019).

Diante do exposto, o fenômeno do recuo da teoria mostra-se presente, uma vez que não há uma reflexão da unidade teoria e prática como dimensão da atividade docente. Preocupa-se mais com a quantidade de disciplinas curriculares para as possíveis demandas do mercado laboral, do que com o aprofundamento de questões fundamentais na formação e a celebração do "fim da teoria", como aponta de Moraes (2001), toma como base a experiência imediata, revelando o pragmatismo educacional.

Em suma, o processo de reestruturação curricular do curso de licenciatura aqui investigado demonstra que a diminuição da teoria implica na redução do tempo de processo de construção de saberes, identidades (pessoais e profissionais), ampliando o pacote de pequenos nichos instrumentais – novas disciplinas – que devem ser “engolidas” o mais rápido possível para que o professor em formação esteja preparado para o mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na sociedade atual visa o trabalho de apropriação de conhecimentos específicos e técnicos, renunciando a formação humanística mais ampla, já que está dentro de uma lógica de desenvolver capacidades que, supostamente, “permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápido e constantemente” (SILVA, 2017. p. 2).

De forma geral, o currículo configura-se como um documento que tende a podar e privar experiências, porque ele é um território conflituoso, atravessado por diversas perspectivas sociais, políticas, pessoais, de todas as searas daqueles que o constituem ou o instauram (ARROYO, 2014). A construção de um currículo implica a adição e a remoção de conteúdos que, por algum motivo, serão vistos como “válidos” ao ensino, enquanto outros ficarão de fora (SILVA, 1999).

Para tanto, retoma-se aqui a pergunta formulada no início do trabalho: Que sentidos de experiência apresenta o currículo de um curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol durante o processo de formação de professores? Como possíveis respostas ao questionamento, compreende-se três sentidos de experiência através da análise dos PPCs. O primeiro, refere-se à necessidade de ser um sujeito da aprendizagem, de formação ao longo da vida, de aprender a aprender para, conseqüentemente, mostrar eficácia, resultados e desempenho através de certificações do que sabe fazer. O segundo, é o de apresentar o maior número de habilidades e competências para o imediatismo do mercado no menor tempo possível e, o terceiro, é o de que o conhecimento é orientado à superficialidade e à fragmentação, sendo apenas uma passagem, algo que não toca, não aprofunda, especialmente, a dimensão teórica.

Nesse sentido, o currículo e a formação dos professores de línguas, com base na análise aqui desenvolvida, demonstra seguir um viés pragmático instrumental, que se mantém refém do mercado neoliberal, fomentando constantemente a competitividade, o acúmulo de passagens comprobatórias que identificam o sujeito como experiente ou não dentro do contexto onde este desenvolverá suas atividades docentes, que em grande parte, resumem-se à questões burocráticas, de planejamentos voltados ao cumprimento de prazos, de “dar conta” de conteúdos curriculares, do “abatimento” de CCRs e de horas complementares. Tanto na formação inicial dos professores, no caso da análise do presente trabalho, como também na formação continuada, se exige que os docentes se mantenham constantemente como “sujeitos

da aprendizagem”, competindo, acumulando cargas, exibindo certificados, no intuito de se mostrarem sempre atualizados.

Quanto à epistemologia da práxis, esta propõe que os sujeitos professores são seres sociais, presentes e atuantes em seu contexto histórico-social-político, sendo um elemento essencial dentro do contexto educacional. Logo, os docentes devem apropriarem-se e conhecer elementos teóricos e metodológicos de sua área e de áreas próximas/pertinentes à sua ação, para que possam efetivamente realizar sua atividade de forma consciente, politizada, (re)conhecendo as relações de poder e os atravessamentos presentes no contexto escolar.

Para uma epistemologia da práxis, o professor precisa de uma fundamentação teórica consistente, já que sem essa, ele não é capaz de compreender sua prática dentro da dimensão técnica. Sem uma práxis, sem um conhecimento teórico (que cada vez mais se afasta da realidade das formações de professores), este sujeito não supera o modelo de formação de racionalidade técnica, burocrático. (SILVA, 2017;2018).

Partindo da premissa da práxis na formação de professores, o trabalho docente “permite articular, permanentemente, o saber e o fazer, a análise do real pela pesquisa e produção do conhecimento” (SILVA, 2018, p.51) o que propicia uma qualificação profissional sólida entre teoria e prática que promove a emancipação humana, algo que pouco se observa nos currículos analisados.

Em síntese, a formação de professores de línguas torna-se submissa a um sistema de mercado que permeia toda a sociedade. O neoliberalismo fomenta à competição entre os sujeitos em todos os níveis de vivência e existência social. Dentro dos meios acadêmicos, a competição pelo quantitativo cresce e puxa os discentes, docentes e demais membros destes contextos, a competirem, a se sobressaírem sobre os demais, para que possam mostrar-se mais competentes e “melhores” no que fazem e em seus meios.

No entanto, em um curso que prevê a formação humanística, em um meio onde ocorre e se desenvolvem profissionais que auxiliam no processo democrático da educação e da inserção de novos sujeitos na sociedade (contato entre professores e alunos), os discentes acabam imersos dentro da corrida competitiva do meio acadêmico e, posteriormente, do mercado de trabalho. Mantendo, assim, um sistema de competição forte, onde os sujeitos devem apropriar-se de tecnologias, de informações, opiniões e dar conta de inúmeras atividades, nem todas voltadas para a real vivência docente, sendo capazes da polivalência e de dar conta de burocracias diárias.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70 LDA, 1977.
- BIESTA, Gert. **Reconquistando o coração democrático da educação**. Educação Unisinos, v. 25, p. 1-7, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 24 out. 2021.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto B.; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DA SILVA VELOSO, Elisângela Freitas. **O RECUO DA TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, v. 3, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2014.
- DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1979.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. p.35-41.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ªed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores - Escritos sobre experiência**. [S. l.]: Autêntica, 2014.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

- LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MITCHELL, Melanie. **Complexity: A guided tour**. Oxford University Press, 2009.
- MORAES, Maria Célia M. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista Portuguesa de educação, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.
- NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da Pesquisa. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos**. Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática—como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.
- RODRIGUES, L. C. B. **A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.
- SCHMITZ, J. R. **Um mundo globalizado, híbrido, pós-colonizado e pós-moderno: Reflexões sobre o inglês na atualidade**. Folio (Online): revista de letras, v. 08, p. 333-365, 2016.
- SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SILVA, Kátia Augusta Augusto Curado Pinheiro. Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.
- SILVA, Kátia Augusta Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. et al. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. Revista de Ciências Humanas, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIQUEIRA, D. S. P; BARROS, K. S. **Por um ensino intercultural de inglês como língua franca**. Revista Estudos linguísticos e literários. Nº 48, jul-dez|2013, Salvador: pp. 5-39.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem.: Campinas, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Limitada, 2005.
- UFFS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura**. Chapecó – SC, novembro de 2010.

**UFFS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português e Espanhol -  
Licenciatura.** Cerro Largo – RS, novembro de 2019.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE PARA O TCC: PPC DE 2010

### PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO 2010

Conceitos chave	Frequência	Contextualização dos termos
<b>Aprendizagem<sup>6</sup></b>	104	<p>[...] “(o interlocutor, porém, detentor de um conhecimento historicamente acumulado mais complexo) e, como tal, é também sujeito do processo de aprendizagem.” (Item 5 - Referenciais orientadores: Ético-políticos, Epistemológicos, Metodológicos e Legais. P. 26. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>[...] “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;” (Item 7 -Perfil do aluno egresso. P.34. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“a ação dos professores será, notadamente, a de interagir, dialogar, propor questionamentos, socializar, examinar criticamente saberes, mostrar caminhos possíveis aos alunos e orientá-los na descoberta de seus próprios caminhos para a aprendizagem do novo e para a reflexão.” (Item 11 – Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. P. 87. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p>
<b>Competência (s)</b>	35	<p>“Desenvolver estratégias de ensino e pesquisa que conduzam o acadêmico à construção de <u>competências</u> em Lingüística, Literatura, Crítica Literária e Ensino de Línguas.” (Objetivos específicos do curso. P. 33. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“Tal projeto buscará, fundamentalmente, articulando ensino, pesquisa e extensão, que o discente desenvolva as <u>competências</u> de gestão, administração e resolução de situações-problema do cotidiano escolar.” (Item 8 - Organização Curricular. P. 43. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p>
<b>Experiência (s)</b>	26	<p>“Já com a chegada dos primeiros docentes concursados pela instituição, as discussões passaram a incorporar experiências e sugestões desse grupo de professores. A partir de então, a formatação dos PPCs ficou sob responsabilidade dos colegiados de curso.” (Item 2 - Histórico institucional. P. 14. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“Nesse sentido, compreende-se que os estudos que serão empreendidos na universidade partirão da <u>experiência</u> acumulada de práticas de linguagem que os alunos já possuem. Cabe aos docentes de Letras da UFFS ampliar o domínio que eles já possuem dessas práticas [...]”. (Item 5 - Referenciais orientadores: Ético-políticos, Epistemológicos, Metodológicos e Legais. P. 25. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“propostas de trabalho voltadas para a extensão, ligadas aos projetos e programas de extensão vigentes no Curso ou ainda projetos</p>

<sup>6</sup> A frequência do termo usado par “ensino-aprendizagem” é de 12 vezes no documento citado.

		alternativos de ensino, que permitam a vivência ampliada da experiência de docência, além daquela propiciada pelo estágio curricular obrigatório.” (Item 8.2 – Organização dos componentes Curriculares. P. 45. <i>In</i> : UFFS, 2010).
<b>Formação</b>	131	<p>“Visando à formação de professores que possuam sólido domínio teórico-metodológico das línguas Portuguesa e Espanhola, das literaturas correspondentes, de fatos relativos às suas culturas e dos processos de ensino-aprendizagem dessas línguas [...]” (Item 6 - Objetivos do Curso. P. 33. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“Conforme o PPI, tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade.” (Item 8.1.1 – Componentes Curriculares Obrigatórios. P. 36. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“A <u>formação</u> bilíngue de Letras Português e Espanhol potencializa, além dos cursos de idiomas e da prática de revisão, tradução e interpretação em língua portuguesa e em língua espanhola, as ações de intercâmbio com universidades de outros países, principalmente os localizados na grande fronteira do Mercosul, como Argentina, Uruguai e Paraguai, o que pode qualificar ainda mais as competências necessárias ao egresso do curso.” (Item 8.1.7 – Atividades Curriculares Complementares. P. 39. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p>
<b>Habilidade (s)</b>	16	<p>“[...] fundamentar-se-á não apenas no diagnóstico dos conhecimentos adquiridos, mas também na observação: (a) da competências e habilidades desenvolvidas, em especial aquelas previstas no perfil do egresso do curso (como a capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem, uso proficiente das línguas portuguesa e espanhola, em suas modalidades oral e escrita, capacidade de articulação entre teorias de investigação linguística e literária e o ensino de língua e literatura); [...]” (Item 9.5 – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. P. 207. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p> <p>“Com o intuito de formar professores de língua portuguesa e espanhola, o corpo docente do Curso deve ter competências e habilidades relacionadas à teoria e à metodologia de estudo e de ensino dessas línguas e respectivas literaturas, que possibilitem à efetivação do objetivo geral e dos objetivos específicos definidos na seção 6 deste PPC.”. (Item 12 – Corpo Docente e Processo de Qualificação. P. 215. <i>In</i>: UFFS, 2010).</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

## APÊNDICE B – QUADRO PARA ANÁLISE DO TCC: PPC DE 2019

### PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO 2019

Conceitos chave	Frequência	Contextualização dos termos
Aprendizagem	157	<p>“[...]ressalta que a sua formação “envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a <u>aprendizagem</u> da língua acontecer na sala de aula”.” (Item 5.2 – Referenciais Epistemológicos. P. 30. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“[...]ressaltar o modo pelo qual o Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS, Campus Cerro Largo, compreende os sujeitos implicados no processo de ensino e de <u>aprendizagem</u>. Longe de entendê-los como consumidores passivos ou apenas reprodutores do conhecimento universitário, os sujeitos são compreendidos em sua historicidade, em sua inserção no complexo feixe de relações sociais historicamente estabelecidas.” (Item 5.3 – Referenciais Metodológicos. P.34. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“[...] domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, bem como o domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a construção dos conhecimentos inerentes à prática docente.” (Item 7 – Perfil do egresso. P. 49. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p>
Competência(s)	37	<p>“Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aprendizado de competências e habilidades necessárias às especificidades do exercício da profissão, e incluem os estudos de línguas e de literaturas, práticas de ensino próprias de cada conteúdo, estudos complementares, estágios, seminários, oficinas, eventos, monitorias, projetos de Iniciação à Pesquisa, de Extensão e de Docência.” (Item 5.2 – Referenciais Epistemológicos. P. 31 e 32. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“compreendidas como componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das organizações e com as ações de extensão junto à comunidade.” (Item 8.8 – A flexibilidade na organização curricular. P. 83. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“em que o discente reflita sobre as práticas pedagógicas adotadas e avalie o índice de aproveitamento do componente curricular e o grau efetivo de desenvolvimento das</p>

		competências e habilidades relacionadas a ele.” (Item 9.2 – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. P. 292. <i>In</i> : UFFS, 2019).
Experiência (s)	36	<p>“[...] a experiência obtida durante os nove anos de implementação do Curso de Graduação em Letras - Português e Espanhol - Licenciatura e as particularidades dessa área de conhecimento definidas pelas legislações específicas, foi possível perceber a necessidade de adequação e, conseqüentemente, de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras.” (Item 4.2 – Justificativa da reformulação do curso. P. 20. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“Tivemos o cuidado de não concentrar estágios no mesmo semestre da finalização do Trabalho de Conclusão de Curso, devido ao fato de que se percebeu, na experiência com o PPC antigo, uma preocupação grande dos alunos na fase que concentra dois estágios e a escrita/finalização do TCC.” (Item 4.2 – Justificativa da reformulação do curso. P. 25. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“Diante disso, compreende-se que os estudos que serão empreendidos na universidade partirão da experiência acumulada de práticas de linguagem que os alunos já possuem.” (Item 5.3 – Referenciais Metodológicos. P. 35. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p>
Formação	305	<p>“O Domínio Específico preocupa-se com uma sólida formação profissional. Compreende-se que os respectivos domínios são princípios articuladores entre o ensino, a pesquisa e a extensão, fundantes do projeto pedagógico institucional.” (Item 2 – Histórico Institucional. P. 12. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“Ainda, destaca-se como motivação para a realização da reforma curricular a carga horária elevada do curso de Letras, considerando-se os seguintes aspectos: a oferta atual noturna, a adoção de uma estrutura curricular institucional composta por Domínios Formativos, a <u>formação</u> docente em duas línguas distintas, a mudança gradativa que vem ocorrendo no perfil de nosso aluno <u>e o longo tempo para a formação do egresso.</u>” (Item 4.2 – Justificativa da reformulação do curso. P. 22. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“[...] domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, bem como o domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a construção dos conhecimentos inerentes à prática docente.” (Item 5.2 – Referenciais Epistemológicos. P. 28. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“Nesse sentido, concebe-se que todos os componentes curriculares são ao mesmo tempo “teóricos” e “práticos”, por se entender que em um curso de formação de professores todas as disciplinas devem contribuir para essa articulação.” (Item 8.5 – Aulas práticas. P. 65. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p>

Habilidade(s)	42	<p>“Esse repertório de saberes é constituído por conhecimentos teórico-conceituais (gerais, específicos e pedagógicos) e por habilidades práticas, articulados entre si, que lhe possibilitam propor, desenvolver e avaliar suas ações, de forma intencional e metódica e em cooperação com o coletivo escolar.” (Item 8.2 – A docência na educação básica pública como foco da organização curricular. P. 59. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“O eixo da contextualização acadêmica propõe-se a desenvolver habilidades/competências de leitura, de interpretação e de produção em diferentes linguagens que auxiliem na inserção crítica na esfera acadêmica e no contexto social e profissional.” (Item 8.7.3 – Domínio Comum. P. 80. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p> <p>“[...] orienta-se que cada componente curricular desenvolva momentos de avaliação coletiva, em que o discente reflita sobre as práticas pedagógicas adotadas e avalie o índice de aproveitamento do componente curricular e o grau efetivo de desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas a ele.” (Item 9.2 – Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. P. 292. <i>In</i>: UFFS, 2019).</p>
---------------	----	---

**Fonte:** Elaborada pelo autor (2021).