

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOELMA GOMES LUZ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA: UMA
ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNEB-X**

TEIXEIRA DE FREITAS – BA
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOELMA GOMES LUZ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA: UMA
ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNEB-X**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras (PPGL), do Departamento de Educação (DEDC), Campus X da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vivian Meira de Oliveira Cotinguiba (UNEB)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Taisa Pinetti Passoni (UTFPR)

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Elaborada pelo(a) Bibliotecário(a) Lucas Aguiar Bezerra-CRB-5/1822

L979p

Luz, Joelma Gomes

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA: : uma análise do currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X / Joelma Gomes Luz. - Teixeira de Freitas, 2024.
97 fls.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Vivian Meira de Oliveira Cotinguiba.

Coorientador(a): Prof.^a Dr.^a Taisa Pinetti Passoni.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, Teixeira de Freitas. 2024.


1.Políticas Educacionais. 2.Currículo. 3.Formação de Professores.
4.Letras Inglês. 5.Abordagem do Ciclo de Políticas.

CDD: 375


FOLHA DE APROVAÇÃO
"POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNEB-X"

JOELMA GOMES LUZ


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 29 de julho de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **VIVIAN MEIRA DE OLIVEIRA COTINGUIBA**
Data: 29/07/2024 20:26:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Professor(a) Dr.(a) VIVIAN MEIRA DE OLIVEIRA COTINGUIBA
UNEB
Doutorado em Doutorado em Linguística
Universidade Estadual de Campinas

Documento assinado digitalmente
 **TAISA PINETTI PASSONI**
Data: 29/07/2024 21:55:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) TAISA PINETTI PASSONI
Utfpr - UTFPR
Doutorado em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina

Documento assinado digitalmente
 **MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA**
Data: 30/07/2024 13:53:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA
Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa
Universidade de São Paulo

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI**
Data: 30/07/2024 14:12:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI
Uesc - UESC
Doutorado em Educação (conceito CAPES 6)
Universidade de São Paulo

Ao Sr. Joel, meu pai (*in memoriam*)

Que, como um farol, iluminado por sua paixão
pela “América” (do Norte),

Guiou-me desde sempre na maré da vida em
direção à Língua Inglesa,

Até que em mim ela lançou âncora
permanente,

Transformando-se não somente em meu lazer
e minha forma de navegar o mundo,

Mas também em porto-seguro ao tornar-se o
meu ofício,

Levando-me, então, a atracar nessas linhas
onde agora nos encontramos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Kamille e Carol por cederem o meu tempo para a conclusão dos créditos do curso. Sem a compreensão e apoio de vocês, nada disso seria possível. Agradeço também por sempre confiarem no meu potencial e incessantemente acreditarem no meu trabalho, mesmo quando eu não acreditei.

Agradeço à Gabriel, por ser o meu maior incentivador em qualquer situação que a vida coloca no nosso caminho, por muitas vezes acreditar mais em mim do que eu mesma sou capaz. Também por manter tudo de pé durante os momentos em que não pude cuidar da nossa rotina e, não menos importante, pelo silêncio todas as vezes que precisei, o que provavelmente foi para você a parte mais difícil desse processo.

Agradeço à Rafa e Li pelo apoio e incentivo constantes. Se cheguei até aqui, mesmo querendo desistir muitas vezes, foi porque acreditei e confiei no encorajamento de vocês.

Agradeço à minha irmã, Cinara, por de alguma forma compartilhar dessa jornada comigo. À Marie e Gabi pelas palavras de apoio. Ao grupo (des)motivacional do TCC por me mostrar que não importa se o desafio são de 15 ou de 100 páginas, mas sim que tudo fica um pouco mais leve quando se tem alguém para partilhar o processo, se irritar com ele ou rir dele.

Agradeço à professora Taisa quem me ensinou lá em 2013 o que era pesquisa. Se hoje concluo essa dissertação, foi porque anos atrás segurou minha mão para me ensinar a escrever e fez da Iniciação Científica uma segunda graduação. Obrigada por aceitar me acompanhar novamente nessa etapa e por dar contribuições teórico-metodológicas fundamentais à construção desse trabalho.

Agradeço aos professores do PPGL que de alguma forma fizeram com que o caminho fosse menos pesado e principalmente, mais humano. À professora Aline por suas palavras acolhedoras em nosso breve contato. Ao professor Celso pelas tardes de diálogo aberto, respeitoso e tranquilo. Ao professor Mourivaldo por sua tamanha generosidade e gentileza. Ao professor Bougleux por proporcionar tanto aprendizado e inspiração através do seu trabalho de excelência.

Agradeço aos colegas da turma 2021.1, por estarem sempre dispostos a colaborar com todos durante todas as etapas dessa formação. Especialmente a Danilo, Edieme, Josi, Samara, Luana, Fred e Isa pelas partilhas.

*It is the nature of stories to twist around, to
evolve, to change with every telling.*

Kvothe in The Name of the Wind

RESUMO

Esta pesquisa busca questionar e compreender de que forma o currículo do curso de Letras Inglês na Universidade do Estado da Bahia, Campus X (UNEB-X) se dá como política educacional para atender as demandas da profissão de professor de inglês na região tomando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como ferramenta analítica. Para atingir esse objetivo, foram delineados três objetivos específicos, sendo eles: (i) apresentar o histórico do curso de Letras Inglês na UNEB-X e a evolução de seu currículo ao longo do tempo; (ii) apresentar e analisar o currículo atual do curso da UNEB-X, utilizando a ACP no contexto de produção de textos, por meio de uma análise interpretativista; e (iii) refletir sobre os possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota as técnicas de análise documental e análise crítico-interpretativista, utilizando a ACP e seu contexto de produção de textos para explorar os possíveis desdobramentos projetados pelo currículo do curso. A ACP considera a política tanto como texto quanto como discurso, permitindo uma análise abrangente desde sua formulação até seus efeitos em diferentes contextos. A análise do currículo à luz da ACP possibilitou dinamismo à pesquisa, levando a uma compreensão mais profunda do currículo como manifestação da política educacional e documento que expressa intenções políticas. Sendo assim, os resultados da pesquisa foram organizados em quatro capítulos: o Capítulo 1 apresenta as teorias do currículo a partir da visão de Silva (2016) e as ideias da teoria da ACP conforme Ball *et. al.* (1992) e Ball (1994); o Capítulo 2 contém uma breve apresentação sobre a legislação pertinente à formação de professores no Brasil; o Capítulo 3 descreve os aspectos metodológicos e o *locus* da pesquisa; e o Capítulo 4 contém a análise do *corpus* dividida entre as dimensões formativas do currículo. As considerações finais resumem os caminhos percorridos no estudo, além de apontar suas limitações e sugerir possíveis encaminhamentos futuros. Por fim, este estudo reconhece que o curso de Letras Inglês da UNEB-X tem promovido melhorias ao contexto localmente situado e segue tendo potencial para impactar positivamente o cenário do ensino de inglês em Teixeira de Freitas e na região circunvizinha.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Currículo; Formação de Professores; Letras Inglês; Abordagem do Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the curriculum of the English Language Major program at Universidade do Estado da Bahia, Campus X (UNEB-X), functions as an educational policy to meet the demands of English language teachers in the region by applying the Policy Cycle Approach as an analytical tool. To achieve this goal, three specific objectives were set: (i) to present the program's history and the evolution of its curriculum over time; (ii) to present and analyze the current curriculum using the Policy Cycle Approach within its context of text production, through an interpretative analysis; and (iii) to reflect on the potential career paths of teachers trained in this context. This is a qualitative research that employs document analysis and critical-interpretive analysis techniques, using the Policy Cycle Approach in its context of text production to explore the potential outcomes projected by the program's curriculum. The Policy Cycle Approach considers policy both as text and discourse, allowing an analysis that covers the policy from its formulation to its effects in different contexts. The analysis of the curriculum through this approach has added dynamism to the research, enabling a more profound comprehension of the curriculum as a manifestation of educational policy and as a document that expresses political intentions. Therefore, the research results were organized into four chapters: Chapter 1 presents curriculum theories from Silva (2016) and aspects of the Policy Cycle Approach according to Ball et. al. (1992) and Ball (1994); Chapter 2 provides a brief overview of relevant legislation for teachers' education in Brazil; Chapter 3 describes the research's methodological aspects and its locus; and Chapter 4 contains the corpus analysis divided into the curriculum's formative dimensions. The final considerations summarize the paths undertaken in the study, as well as point out its limitations and suggest possible future outcomes. Finally, this study acknowledges that the English Language Major program at UNEB-X has shown improvements within its context and continues to have potential to positively impact the English language teaching scenario in Teixeira de Freitas and its surrounding region.

Keywords: Educational Policies; Curriculum; Teachers' Education; English Language Major; Policy Cycle Approach.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Conselho de Educação Superior
CI	Contexto de Influência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPT	Contexto de produção de Textos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
ILF	Inglês como Língua Franca
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESUMO DO CURSO	48
QUADRO 2 - DOCENTES DO CURSO E SUAS QUALIFICAÇÕES.....	49
QUADRO 3 - DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURRÍCULO	55
QUADRO 4 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTUDOS DAS LINGUAGENS.....	58
QUADRO 5 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTUDOS LITERÁRIOS.....	61
QUADRO 6 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA .	62
QUADRO 7 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	63
QUADRO 8 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINAR	68
QUADRO 9 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CURRÍCULO E POLÍTICA.....	19
1.1 <i>Teorias do currículo</i>	<i>22</i>
1.2 <i>Compreendendo o Ciclo de Políticas</i>	<i>27</i>
2 LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES...34	
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO LOCAL	40
3.1 <i>Locus de pesquisa: o curso de Letras Inglês no Campus X</i>	<i>43</i>
4 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA UNEB-X	52
4.1 <i>Dimensão de estudos das linguagens</i>	<i>55</i>
4.2 <i>Dimensão de estudos literários</i>	<i>60</i>
4.3 <i>Dimensões pedagógica e de prática pedagógica.....</i>	<i>62</i>
4.4 <i>Dimensão de pesquisa científica e interdisciplinar.....</i>	<i>67</i>
4.5 <i>Dimensão de estágio curricular supervisionado.....</i>	<i>70</i>
4.6 <i>Dimensão de estudos integradores.....</i>	<i>73</i>
4.7 <i>Perfil profissional do egresso</i>	<i>78</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

Atualmente sabemos que a relevância da Língua Inglesa (LI) é reconhecida em diversos contextos globais, desde a educação e negócios até a ciência e tecnologia. Na contemporaneidade, por meio da globalização e da interconectividade, a LI tem funcionado como facilitadora da comunicação intercontinental ao mesmo tempo em que possibilita o acesso a informações em grande escala. Numa perspectiva macro, ao permitir a comunicação entre falantes de diferentes línguas, o inglês desempenha um papel de língua franca. Seidlhofer (2011) explica que, nesse sentido, o inglês como língua franca (ILF) não é somente um meio de comunicação, mas também um fenômeno linguístico que molda práticas culturais e sociais globais. Sem ignorar o papel hegemônico que a prevalência do inglês exerce em diferentes espaços (Phillipson, 1992), pela perspectiva do ILF, é possível conceber que o seu uso em contextos multiculturais e multilíngues reflete sua adaptabilidade e flexibilidade, sendo uma ferramenta mediadora de interações globais.

Considerando que o ensino de línguas e, conseqüentemente, o ensino de inglês abarca relações de poder, questões culturais e sociais, os estudos da área precisam tratar da dimensão política relativa ao processo de ensino-aprendizagem da língua (Luz; Passoni, 2013). Assim, diante do cenário que implica a relevância da LI, em seu alcance mundial, é indispensável pensar na formação dos professores dessa língua. Por isso, essa pesquisa se voltou para um contexto micro da formação de professores de inglês, especificamente com foco no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas (ou simplesmente Letras Inglês) do Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-X), localizada na cidade de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia.

De acordo com seu projeto político pedagógico (UNEB, 2022), o curso de Letras Inglês da UNEB-X visa a formação integral em Língua Inglesa, sob os aspectos linguísticos, literários e pedagógicos, possuindo uma estrutura curricular que inclui também disciplinas que focam a educação e a cultura. Contando com um corpo docente composto por professores especializados, o objetivo do curso consiste em preparar professores e pesquisadores qualificados, os quais se integram à comunidade por meio de projetos de pesquisa e extensão.

Diante disso, este estudo teve especificamente o objetivo de analisar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores. Para tanto, determinados objetivos específicos foram almejados, sendo eles: (i) apresentar o histórico do curso de Letras Inglês na UNEB – Campus X e a evolução de seu currículo ao longo do tempo; (ii) apresentar e analisar o currículo atual do curso da UNEB-X utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) no que diz respeito ao contexto de produção de textos em uma análise interpretativista; e (iii) refletir sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

Com o olhar voltado para este cenário, essa pesquisa tratou de uma realidade localmente situada. Acredita-se na relevância em direcionar a pesquisa ao contexto local, gerando e explorando dados sobre o departamento onde se originou, em 2020, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) ao qual essa pesquisa foi submetida na linha de Estudos Linguísticos. É válido ressaltar que a criação do curso de Mestrado no Departamento de Educação (DEDC) da UNEB-X tem um valor significativo para a região imediata, considerando a distância existente entre a cidade de Teixeira de Freitas e outros cursos de Mestrado em Letras. Além disso, é importante destacar que a existência da pós-graduação em Letras neste campus relaciona-se diretamente aos cursos de graduação em Letras, Português e Inglês, do departamento.

O próprio PPGL apresenta em sua página virtual o compromisso com a formação de profissionais capazes de se voltarem à realidade regional e sua rede de significados, “nos quais estão incluídos conflitos e diálogos exteriorizados via linguagem com vistas a proposições que interfiram positivamente nos impasses estabelecidos dentro de tais contextos” (PPGL UNEB, 2021)¹. Assim sendo, acredita-se que essa pesquisa pode corroborar com o fortalecimento do vínculo e articulação da licenciatura com a pós-graduação e a pesquisa.

O interesse pelo tema de pesquisa relacionou-se diretamente também ao fato de ser aluna egressa do curso de Letras Inglês do Campus X. Com ingresso na turma de Letras Inglês 2011.1 e conclusão em 2015, a trajetória pessoal enquanto discente do curso representa o passo inicial para o interesse na realização do presente estudo.

¹ Mais informações sobre o PPGL estão disponíveis em: <<https://www.ppgl.uneb.br/>>.

Como egressa do Campus, há um senso de responsabilidade não apenas em relação à formação individual, mas também em contribuir para o aprimoramento contínuo do programa educacional que me acolheu e formou.

Sendo assim, a pesquisa voltada ao currículo do curso se revela como uma oportunidade não somente de investigação acadêmica, como também de comprometimento com a excelência do ensino na instituição e da possibilidade de contribuição para o aprimoramento contínuo da Educação Superior que atende tanto ao município quanto à região circunvizinha.

O valor de realizar uma pesquisa localmente situada está diretamente ligado à importância de compreender o nosso próprio meio, ou seja, um olhar mais aproximado sobre o mundo ao nosso redor, ao invés de considerar exclusivamente uma visão macro que pode não ser correspondente com as situações e oportunidades disponíveis em cada contexto. Ao investigar a nossa própria realidade e de outros próximos a nós, é possível ampliar a compreensão sobre os padrões que nos permeiam, bem como as necessidades para suprir diferentes demandas.

Ainda com pensamento voltado à própria experiência, a justificativa pessoal para a realização dessa pesquisa, além do fato de ser egressa do curso em foco, também se dá por ser uma retomada a estudos previamente realizados nesse mesmo campo de pesquisas². Durante a graduação realizei outras pesquisas na área de Políticas Linguísticas e Educacionais como o trabalho em Iniciação Científica fomentado pela FAPESB, além de participação em eventos e o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Letras Inglês da UNEB-X, todos seguindo essa linha temática. Além disso, olhar para essa relação com estudos anteriores e para a o uso da ACP enquanto ferramenta teórico metodológica na pesquisa é o que aponta para uma justificativa de cunho científico e acadêmico para a realização desse estudo, já que através de outras pesquisas é possível observar a relevância desse tema na área, pois é possível encontrar outras investigações que fazem uso da ACP em estudos sobre currículos.

A ACP, teoria que orienta o percurso analítico dessa pesquisa, considera a política tanto como texto quanto como discurso. Esse referencial possibilita a análise de políticas desde sua formulação e implementação até os seus efeitos, através de

² Ver: Luz e Passoni (2013); Passoni e Luz (2016).

diferentes contextos, a saber: contexto de influência, contexto de produção de textos, contexto de práticas, contexto de resultados/efeitos e contexto de estratégia política (Ball, 1994). É preciso ressaltar, no entanto, que essa pesquisa tem como foco o contexto de produção de textos.

Focando na importância de voltar o pensamento à formação de professores, convém ressaltar a ideia de Gimenez e Cristovao (2004, p. 86), quando apontam que “as licenciaturas deveriam ser foco de políticas institucionais que as privilegiassem no conjunto dos cursos de graduação”. Para as pesquisadoras, as diversas desigualdades da sociedade brasileira são como paredes que devem ser derrubadas para que sejam construídas pontes que possibilitem a superação dessas dificuldades. Assim, no que se trata da educação, a formação de professores é uma ponte a ser atravessada e, referindo-se especificamente aos cursos de Letras, as autoras consideram que as paredes a serem derrubadas,

[...] foram construídas por currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional. (Gimenez; Cristovão, 2004, p. 87)

Com isso, essa pesquisa de cunho qualitativo (Flick, 2008) e interpretativista (Santana e Sobrinho, 2007), com olhar voltado para a temática de Política Educacional, pensou o currículo do curso de licenciatura em Letras Inglês como o objeto e o principal texto político em questão, ao mesmo tempo em que a legislação pertinente foi considerada como referencial para a discussão pretendida. O objeto de análise desta discussão foi especificamente o currículo para a formação de professores de Língua Inglesa no curso de Letras Inglês da UNEB-X.

Neste contexto, convém apontar alguns aspectos da região e, por sua vez, do *locus* em que o curso está situado. Assim, olhamos inicialmente para o estado da Bahia, maior estado da região Nordeste, conjuntura facilmente identificável ao observar o mapa do país e da região, que em sua vasta extensão é certamente um lugar plural em múltiplos sentidos. Sua diversidade se expande num território que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2019), está dividido entre

10 (dez) regiões geográficas intermediárias que, por sua vez, subdividem-se em 34 (trinta e quatro) regiões geográficas imediatas, cada uma composta por um diferente número de municípios circunvizinhos.

Na parte sul do estado inserida na grande área da região intermediária Ilhéus-Itabuna, encontra-se a região imediata de Teixeira de Freitas, localizada na parte extremo sul do estado, a qual faz divisa com o Espírito Santo. O polo de Teixeira de Freitas abrange outros 12 (doze) municípios circunvizinhos, uma vez que a cidade se encontra no centro destes outros, característica não somente geográfica, mas também econômica da localidade, já que é o maior município deste território.

Teixeira de Freitas desempenha um papel de destaque na dinâmica socioeconômica e cultural da região. Seu crescimento e desenvolvimento ao longo dos anos têm contribuído significativamente para a progressão regional, consolidando-se como um importante polo urbano. A cidade ocupa uma posição central que a torna um ponto de convergência para os municípios circunvizinhos. Sua localização privilegiada, próxima à divisa com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, facilita o fluxo de pessoas, mercadorias e serviços, fortalecendo sua importância como centro regional. Com uma população em constante crescimento, a cidade atrai migrantes de outras regiões em busca de oportunidades de emprego e qualidade de vida, contribuindo para sua dinâmica demográfica e cultural. Considerando isso, investimentos contínuos em desenvolvimento urbano, educação, saúde e cultura são essenciais para fortalecer ainda mais sua posição e promover um crescimento sustentável e inclusivo na região.

Por sua vez, geograficamente presente em todas as regiões do estado por meio de um sistema multicampi, sendo 24 (vinte e quatro) campi ao todo, encontra-se a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), existente desde o ano de 1983. O polo em questão se trata do Campus X (dez), especificamente configurado no denominado Departamento de Educação (DEDC) na cidade de Teixeira de Freitas. Em cada um de seus departamentos, a UNEB representa um centro de desenvolvimento para a cidade onde se aloca e para a região em que se abrange, com o compromisso de aliar a via acadêmica com uma missão social, colaborando com o desenvolvimento socioeducacional e econômico do estado³.

³ Ver mais sobre a UNEB em: <<https://portal.uneb.br/a-uneb/>>. Acesso em 20 mar. 2023.

Conforme informa o *website* do Departamento, o DEDC X da UNEB surgiu a partir do então denominado Núcleo de Ensino Superior de Teixeira de Freitas, através do Decreto Estadual nº 32.527 de 1985. O Núcleo então se tornou Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas, que na época era vinculada à outra instituição de ensino superior, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Dois anos depois a Faculdade foi integrada definitivamente à UNEB, graças ao Decreto Governamental nº 34.370 de 1987, quando foi denominada DEDC⁴.

Atualmente o Campus X oferta licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, Matemática e Pedagogia, bem como a oferta de cursos voltados à Educação Indígena, a saber, Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PIEEI). Já na formação continuada, há oferta das Especializações em Matemática, em Educação do Campo e o Mestrado em Letras pelo PPGL.

Assim, foi inserida neste contexto que essa pesquisa buscou questionar e compreender de que forma o currículo do curso de Letras Inglês na UNEB-X se dá como política educacional para atender as demandas da profissão de professor de inglês na região, tomando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como ferramenta para essa discussão. Em outras palavras, o objetivo central desse estudo residiu em analisar o currículo do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da UNEB-X como o texto político que norteia a formação de professores.

Este estudo partiu da premissa de que o currículo acadêmico e as políticas educacionais estão diretamente ligados um ao outro especialmente no que diz respeito ao âmbito das instituições de ensino superior. Acredita-se que o currículo em si se trata de um conjunto de conhecimentos que o sujeito em formação precisa adquirir como um todo a fim de alcançar o seu grau profissional no trabalho em que almeja se dedicar. Já as políticas educacionais dão as orientações e princípios sob as quais os currículos diversos devem ser baseados.

Silva (2016, p. 15) nos explica que “se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo, que vem do latim curriculum, ‘pista de corrida’, podemos dizer que

⁴ Para mais informações visite a página do DEDC do Campus X em Teixeira de Freitas em <<https://dedc10.uneb.br/>>. Acesso em 25 fev. 2024.

no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar quem somos”. Assim, o autor constata que o currículo é, portanto, uma questão de identidade, por meio da qual é possível colocar-se no campo social. Além disso, é um objeto que se constitui por meio de relações de poder.

Já a política, conforme Ball (1994), pode ser compreendida como texto e/ou como discurso. Enquanto texto, o pesquisador ressalta que os autores das políticas não são capazes de ter controle sobre as interpretações possíveis e, enquanto discurso, o alcance das políticas está diretamente ligado a questões de poder, ou seja, no cenário de interesses se destacam as vozes que têm maior espaço para serem ouvidas. Desse modo, as políticas podem ser tomadas sempre como incompletas, uma vez que não conseguem delimitar e controlar, como num manual ou prescrição, exatamente o que se pretende que seja feito a partir delas (Ball, 1994).

Sendo assim, se o ideal político de uma instituição valoriza, por exemplo, uma aprendizagem ativa e uma pedagogia centrada no aluno, seu currículo deve incluir mais conteúdos práticos ao invés de focar somente em conteúdos teóricos. Em contraste, uma instituição que se volta aos métodos mais tradicionais, provavelmente deve construir um currículo que foca em conteúdos teóricos. Com isso, a ideia da relação entre esses objetos se dá também em outros aspectos ligados às metas e valores institucionais. Ou seja, é possível presumir que se uma instituição valoriza a diversidade e a inclusão, seu currículo vai tratar de questões que explorem a justiça social e a igualdade; por outro lado, se outra instituição prioriza a preparação para carreira, seu currículo terá como foco as habilidades práticas e competências relevantes para o campo de trabalho.

Em suma, o currículo é uma forma de materialização da política se considerado que ele é um texto que sinaliza intenções políticas. Espera-se, portanto, através desse trabalho contemplar essa dimensão da política como texto representada através do currículo. Para tanto, a pesquisa foi organizada em 4 (quatro) capítulos.

O **Capítulo 1**, intitulado “Currículo e Política”, busca mostrar de que forma os termos podem ser compreendidos, situando os principais pressupostos das teorias do currículo tendo como base o estudo de Tomaz Tadeu da Silva (2016), como foco na concepção de currículo especificamente para a formação de professores, além de apresentar a visão política proposta por Ball et al. (1992) e Ball (1994), uma vez que essa é a teoria que inspira a análise curricular apresentada posteriormente.

O **Capítulo 2** se trata de uma revisão documental das políticas educacionais em nível nacional apresentando brevemente a base legal para a formação de professores no Brasil, compreendidas no contexto de produção de textos, e buscando descrever as características das legislações mais pertinentes à discussão proposta. Ou seja, essa seção da pesquisa se trata das fontes primárias que são os principais textos legislativos que regem a formação de professores no país. Abordando, a princípio, desde o contexto geral da legislação nacional que parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs – Resolução CNE/CP 2/2015) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014) até afunilar-se às Diretrizes específicas para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 482/2001 e Resolução CNE/CES 18/2002).

No **Capítulo 3** são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa enquadrada na categoria qualitativa, além de outras especificidades como estrutura do trabalho e escolhas feitas ao longo do percurso de produção do estudo. Este capítulo contém também a apresentação do *locus* de estudo que se consiste no curso de Letras Inglês da UNEB-X, por meio da descrição de seu histórico em diferentes momentos da evolução de seu currículo ao longo do tempo, traçando um breve panorama desde os primórdios do curso até o formato atual.

Já no **Capítulo 4**, encontra-se a análise do corpus da pesquisa, ou seja, contém uma apresentação e percurso interpretativista que busca descrever as dimensões formativas do curso de Letras Inglês com base no atual currículo de Letras Inglês na UNEB-X. O foco da análise diz respeito, portanto, ao contexto de produção de textos da ACP, uma vez que esta é a esfera deste referencial em que o texto do currículo se encaixa. Além disso, nesse capítulo são feitas reflexões sobre possíveis caminhos profissionais percorridos pelos professores formados nesse contexto.

Nas considerações finais são retomados os objetivos juntamente a uma síntese dos capítulos da pesquisa, constatando de que forma sua construção permitiu a contemplação dos objetivos almejados. Além disso, são discutidas tanto as contribuições, como a percepção sobre a relevância do currículo em questão, quanto as limitações da pesquisa. É realizada ainda uma breve reflexão sobre possíveis desdobramentos futuros para este estudo indicando a possibilidade de o expandir para demais contextos da ACP, além do contexto de produção de textos.

1 CURRÍCULO E POLÍTICA

Este capítulo busca discutir os termos “currículo” e “política” e como eles se relacionam. Para tanto, as teorias de currículo são situadas a partir dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2016) e os pressupostos teóricos da visão política da ACP conforme teorizada por Ball *et al.* (1992) e Ball (1994), uma vez que essa é a teoria que inspira a análise curricular proposta.

O currículo, enquanto componente central deste estudo, se configura como o objeto que indica quais são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma carreira em determinada área. Grosso modo, um currículo busca determinar quais os conhecimentos e habilidades são necessárias para promover uma formação bem-sucedida no campo desejado, bem como proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação e resolução de problemas em qualquer profissão.

É possível compreender o currículo em si como uma representação política relacionada à formação do professor. Silva (2016, p. 148) explicita que o currículo é, além de outras coisas, um espaço de poder que reproduz as estruturas sociais. Para o autor, “o currículo é, em suma, um território político”. Além disso, discutir a política que rege um modo de ensino é também falar de sujeito e sociedade, considerando que ensinar é um ato político. Intrínseca a este processo está a linguagem que, conforme Megale (2020), é o objeto de trabalho de qualquer professor.

Logo, vale ressaltar que se fala aqui especificamente da formação de professores de Língua Inglesa, o que acarreta proposições sobre as implicações sociais a respeito desse idioma. Partindo da premissa de que o ensino-aprendizagem de línguas envolve uma série de ações políticas e relações de poder, por ser um processo que se constitui em um contexto sócio, histórico e culturalmente situado, acredita-se na importância de que os agentes envolvidos compreendam as questões implícitas na ação política de ensinar e aprender um idioma.

Nesse sentido, Fogaça e Gimenez (2007, p. 179) ressaltam que há, no ensino de Línguas Estrangeiras, uma tendência de “problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política”. Portanto, entende-se que aí reside a relevância em se

pensar de que forma o currículo para a formação do professor de inglês se direciona em sentido a este pensamento crítico e reflexivo sobre a língua que irá ensinar após sua formação.

Discutir e compreender as implicações desse processo por meio dos currículos de formação de professores de inglês tem ligação com o contexto político dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 125), “a consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas”, ou seja, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente”. Sendo assim, busca-se abordar a importância de compreender as ações políticas envolvidas nas relações de aprender a ensinar e de fato ensinar a língua inglesa.

Tendo em vista que a palavra “política” em diferentes âmbitos e sentidos pode se referir a diferentes e diversos significados, toma-se como base a concepção de Frey (2000) que se vale de três diferentes vocábulos pertencentes à família de palavras para “política” em inglês, sendo eles: *polity*, *politics* e *policy*, considerando a seguinte explicação sobre a diferenciação entre os termos designados:

O primeiro termo contempla a dimensão institucional, referindo-se à ordem do sistema político, o qual possui uma estrutura político-administrativa e é orientado por um sistema jurídico; “politics” diz respeito à dimensão do processo político, às negociações de natureza comumente conflituosa, especialmente no que tange à tomada de decisões e à determinação de objetivos, o “jogo político”. Já “policy” abrange a dimensão material, ou seja, se refere aos conteúdos concretos que emergem das negociações, como por exemplo, a configuração dos programas políticos, a elaboração de leis [...]. (Passoni, 2018, p. 35)

Tendo em vista que o objetivo central deste estudo é o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores, é necessário enfatizar que esta ferramenta, o currículo, é considerado aqui enquanto um texto político principalmente nos sentidos de “politics” e “policy” que, conforme explicação anterior, se relacionam diretamente com a discussão aqui proposta. Além disso, “policy” também é o termo utilizado por Stephen Ball (1994) ao propor a análise de políticas por meio de um Ciclo de Políticas, do inglês *Policy Cycle*, o que enfatiza a relevância do termo nesse contexto, já que este pesquisador é quem idealizou o referencial denominado

Abordagem do Ciclo de Política (ACP), a qual norteia a análise proposta no *corpus* dessa pesquisa.

Portanto, ao enxergar o currículo e demais textos subjacentes à estruturação de um curso de formação de professores (o Projeto Pedagógico do Curso, por exemplo) como textos políticos toma-se como base a ótica da ACP que considera a política tanto como texto quanto como discurso. Este referencial propõe uma forma de entendimento e análise crítica da trajetória das políticas desde sua formulação e implementação até os seus efeitos, através de diferentes contextos, a saber: contexto de influência, contexto de produção de textos, contexto de práticas, contexto de resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Cada um desses contextos, de acordo com Ball *et al.* (1992), apresenta suas próprias arenas, lugares, vozes de interesse e cada um deles envolve disputas e embates específicos.

Tendo em vista que Ball (1994) considera a política como texto um dos aspectos do ciclo de políticas, busca-se compreender, por meio da ACP, a relação do currículo do curso com a formação de professores na realidade em questão. Para o autor, as políticas nunca são precisamente definitivas, esclarecidas ou concluídas, afinal, todo texto político é passível de influências e interpretações em diferentes contextos.

A ACP tem uma visão voltada para os aspectos sociais da política como, por exemplo, as desigualdades sociais que podem ser geradas a partir da implementação de uma política, ou seja, a discussão movida por este referencial tem também um cunho social. Por isso, é preciso também considerar a importância de pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial, sabendo que, conforme Haus e Albuquerque (2020, p. 202), “ainda há um caminho de desconstruções e reflexões a percorrer, afinal, todos nós somos fruto da colonialidade e, por isso, fomos programados pelo pensamento europeu/colonial”. O pensamento decolonial⁵ para a formação de professores de LI possibilita uma reflexão crítica sobre a língua alvo.

Afinal, para Ball (1994) o texto político sempre é acompanhado de uma história por trás de cada interpretação e representação, funcionando como uma intervenção textual para o contexto de prática que, no caso, é o curso de licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa do Campus X. Através desse referencial, é

⁵ Outras ideias sobre este pensamento serão retomadas ao final deste capítulo.

possível lançar diferentes olhares sobre os textos políticos em discussão e refletir sobre as implicações do currículo para a formação de professores em uma concepção localmente situada considerando que, conforme Ball (1994), as políticas normalmente não dão a receita do que fazer, mas criam as circunstâncias para que as decisões sejam tomadas.

Ainda tratando de uma discussão sobre a política como texto, certamente outros documentos norteadores são pertinentes à discussão como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estes documentos serão percorridos no próximo capítulo que apresentará uma breve revisão documental dessas e outras políticas educacionais em nível nacional, as quais situam o cenário que leva ao *corpus* da pesquisa o qual discutirá, no capítulo 4, o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X sob a perspectiva do contexto de produção de textos da ACP. Para tanto, primeiramente é preciso aprofundar a compreensão sobre as teorias que permeiam a discussão proposta na análise, apresentando, então, nas sessões a seguir sobre teorias do currículo e as características da ACP.

1.1 Teorias do currículo

Essa seção apresenta as teorias do currículo tendo como base os estudos de Silva (2016). Referência fundamental na área, Tomaz Tadeu da Silva é um importante teórico da educação e do currículo. Em sua obra clássica sobre o assunto, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias*, originalmente publicada em 1999, o autor propõe que existem essencialmente três teorias do currículo centradas em três perspectivas: currículo como conteúdo, currículo como prática e currículo como cultura.

Ao enxergar o currículo nessa trilogia entre saber, poder e identidade, Silva (2016) busca pensar em três questionamentos principais: qual conhecimento deve ser ensinado? Quais os critérios de seleção e qual tipo de conhecimento será passado? E qual sujeito o currículo pretende formar? Antes de esclarecer a sua visão sobre o assunto, o autor apresenta um panorama das teorias do currículo, demonstrando que tais teorias se dão em uma perspectiva epistemológica social, centradas num território

em que os níveis das relações de poder determinam as diferenças presentes entre as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a mais outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? [...] As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar "o quê?" [...], mas "por quê?". Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (Silva, 2016, p. 16)

Historicamente, Silva (2016) explica que mesmo antes do uso formalizado da palavra "currículo" em sua concepção utilizada hoje, nos Estados Unidos já existia uma grade de ensino, ou seja, já havia uma determinação sobre quais as matérias deveriam ser trabalhadas nas etapas educacionais. Nesse contexto, a industrialização e urbanização crescentes levaram à institucionalização da educação em massa.

John Dewey foi quem primeiramente abordou o currículo com a publicação em 1902 da obra *The child and the curriculum* que discute a relação entre o desenvolvimento da criança e o currículo escolar (Silva, 2016). No entanto, de acordo com Silva (2016), é a publicação da obra *The curriculum* por Bobbit em 1918 que pode ser considerada como o um marco histórico para estabelecer teoricamente o currículo como um campo especializado, pois proporcionou uma perspectiva científica para a educação, posteriormente consolidada por Ralph Tyler em 1949, com uma ideia inspirada na produção em série para determinar o que será ensinado, como e em quanto tempo se dará esse ensino. Estes três estudiosos estão dentre os principais teóricos das teorias tradicionais do currículo (Silva, 2016).

Os estudos da época diziam respeito a descrição de como deveria ser elaborado um currículo em termos de forma, determinando sobre carga-horária, disciplinas, ou seja, se tratava de termos de padronização. Em suma, Silva (2016) explica que as teorias tradicionais enfatizam ideias de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

A visão crítica a este respeito só começou a surgir a partir da década de 1970 com o “movimento de conceptualização” no cenário estadunidense, conforme explica Silva (2016). Em outros cenários deste âmbito, caminhando na mesma direção, estão nomes como Michael Young e Paulo Freire. De acordo com Silva (2016), as teorias críticas acarretam ideias sobre ideologia, cultura social, relações de poder, questões de classe, o capitalismo, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência. Com isso, a teoria crítica começou a questionar, por exemplo, como seria possível encaixar esses currículos tradicionalmente padronizados em detrimento de situações de classe, observando que não seria possível determinar, a depender do contexto, que fossem utilizados sempre os mesmos critérios de avaliação, as mesmas abordagens de conteúdo etc.

A pós-crítica, por sua vez, questiona o porquê determinado fator é tomado como verdade, o porquê de certas práticas se darem de tal forma e não de outra, acrescentando às questões de classes outras visões como a de gênero e raça. Assim, as teorias pós-críticas vão além ao considerar as noções de identidade, alteridade, subjetividade, significação, discurso, representatividade, cultura, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2016). Nomes como Cornel West, Henry Giroux e Stuart Hall fazem parte do grupo de teóricos que teorizam a concepção pós-crítica de currículo.

Em resumo, a teoria tradicional se restringe à atividade técnica de como fazer o currículo. Já a teoria crítica se trata do movimento de desconfiança, questionamento e transformação social a fim de compreender o que de fato faz o currículo. Enquanto a teoria pós-crítica questiona o que motiva as verdades por trás do currículo, ou seja, ela se refere a uma manifestação do currículo oculto.

Quanto aos tipos de currículo, Silva (2016) explica que existem basicamente três tipos. Primeiramente, há o currículo formal que é aquele considerado como oficial, prescrito normalmente pelo governo e/ou instituições competentes, ou seja, é o currículo textualmente explícito pelos programas e redes de educação. Em seguida, há o currículo real que diz respeito ao que realmente acontece na prática do professor. E, por fim, o pesquisador descreve também a existência de um currículo oculto, aquele em que estão subtendidas as regras do dia a dia do ensino que não estão escritos ou prescritos numa normativa legal.

Como será possível visualizar mais à frente, essa configuração sobre os tipos de currículo pode ser diretamente observada por meio dos contextos do ciclo de

política proposto por Ball *et. al.* (1992) e Ball (1994). Grosso modo, os textos dos currículos para formação de professores se encaixam em primeira instância no contexto de produção de textos, justamente por serem as produções escritas propriamente ditas. Por sua vez, a formulação desses currículos a partir da legislação que os orienta pode ser relacionada ao contexto de influência, enquanto a execução desses currículos nos cursos está diretamente relacionada ao contexto de prática. É possível ainda discutir, por exemplo, o currículo oculto, por meio das características referentes aos contextos de resultados ou efeitos. Os aspectos e significados de cada um desses contextos são apresentados na próxima seção deste capítulo.

Outro aspecto apresentado por Silva (2016) diz respeito às diferentes concepções existentes de currículo, como a tradicional que se refere ao conjunto de disciplinas a serem ensinadas ou a racional que se trata do ensino de excelência e tecnológico. É possível compreender, através de Silva (2016), que as concepções que tratam o currículo como conteúdo têm foco no que deve ser ensinado e aprendido na escola. Tais pensamentos assumem que existe um corpo de conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, e que o papel do professor é selecionar e organizar esse conteúdo de maneira eficaz. Ligado às teorias tradicionais, esse pensamento tem raízes no pensamento positivista e na ideia de que a educação deve estar focada no acúmulo de conhecimentos.

Há ainda a concepção progressivista que ressalta o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a construtivista em que as disciplinas aparecem somente como valor instrumental para aprendizagens cognitivas. De outro modo, a concepção sócio-crítica de currículo remete a nomes como Bagno e Luckesi e atribui grau de destaque à prática politizada que busca ressignificar os conhecimentos adquiridos de acordo com a sua realidade (Silva, 2016).

Esses conceitos se relacionam às teorias do currículo como prática que focam no ato de ensinar e aprender na sala de aula. Se assume nesse âmbito que o currículo é criado e recriado diariamente pelos professores e alunos em suas interações. Segundo Silva (2016), a ideia de currículo como prática tem suas raízes no pensamento pós-estruturalista e na crença de que a educação deve ser crítica e reflexiva, levando em consideração as relações de poder presentes na sociedade.

Finalmente, Silva (2016) exemplifica a concepção de currículo integrado ou globalizado que compreende a prática curricular como processo de investigação e a

concepção de currículo como produção cultural. As teorias do currículo como cultura o enfocam como parte da cultura mais ampla da sociedade, assumindo que o conhecimento e as práticas ensinadas nas escolas são influenciados pelos valores, crenças e tradições culturais da sociedade em que estão inseridas. Aqui as raízes estão no pensamento culturalista e nas ideias de que a educação deve ser sensível à diversidade cultural e promover a inclusão social (Silva, 2016).

De acordo com Silva (2016), as teorias de currículo não são mutuamente exclusivas, e os currículos reais geralmente incorporam elementos do tripé saber, prática e cultura. A compreensão dessas teorias pode ajudar os educadores a refletir sobre suas práticas e a tomar decisões informadas sobre o currículo em suas escolas.

Especificamente tratando da formação desses professores reflexivos, Passoni *et al.* (2010, p. 91) buscam demonstrar uma perspectiva do currículo como uma ferramenta de empoderamento para o professor, considerando que pesquisas na área “demonstram o potencial do currículo como instrumento político, em relação ao qual os profissionais da educação não podem permanecer indiferentes, como meros executores de prescrições”.

Assim, Silva (2016) nos mostra que mesmo antes de a palavra currículo ser utilizada para designar o percurso a ser trilhado pelos professores, a concepção sobre o que deveria ser ensinado sempre esteve relacionada, de uma forma ou de outra, à ideia que se tem hoje sobre o que seria um currículo. Ou seja, essa visão existia mesmo quando o termo ainda não era usado para especificar o que seria uma grade de ensino ou as disciplinas que deveriam ser trabalhadas nos diferentes níveis e objetivos de educação.

O currículo para formação de professores pode variar em detrimento de diversos motivos específicos a cada contexto. Entretanto, estudos sobre os fundamentos da educação, metodologias de ensino, psicologia da educação, currículo, avaliação, tecnologias, educação prática e avaliação são áreas que possivelmente serão encontradas nos cursos de licenciatura, uma vez que estão diretamente ligadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Para além disso, Lopes (2018) considera que:

O currículo voltado à formação de professores, de forma específica, tem um poder de alcance ainda mais abrangente que o currículo para a formação em outras áreas. Esta afirmação pode ser argumentada pelo fato de que o

currículo para a formação de professores incide diretamente nos sujeitos responsáveis pela formação de outros sujeitos. (Lopes, 2018, p. 6)

A autora ainda constata que não basta buscar compreender o currículo oficial para a formação de professores por si só, também é necessário “compreender o contexto político-social que circunda o processo de elaboração dos documentos que compõem as políticas curriculares para a formação de professores” (Lopes, 2018, p. 6) corroborando, portanto, a proposta estabelecida por este estudo.

Diante do exposto, a concepção de currículo utilizada para nortear esta pesquisa parte de Silva (2016), quando o autor considera este objeto a partir de suas vertentes de identidade, poder e saber. Segundo o autor, o currículo reside no cotidiano das pessoas, no conhecimento que envolve de maneira inerente aquilo que somos, tendo a consciência de que ao determinar um currículo é preciso saber que o ato de selecionar é uma operação de poder, assim como o é a decisão de privilegiar determinado conhecimento em detrimento de outro.

1.2 Compreendendo o Ciclo de Políticas

Considerando que a proposta de análise dada por esta pesquisa busca discutir o currículo do ponto de vista dos contextos indicados pela teoria do Ciclo de Políticas, essa seção se dedica a discorrer sobre as principais concepções acerca desse referencial teórico que se caracteriza como norteador desta. A abordagem do Ciclo de Políticas (do inglês, *Policy Cycle Approach*) foi elaborada pelo pesquisador inglês da área de políticas educacionais, Stephen Ball, com a participação em primeira instância de outros colaboradores, a saber, Ball, Bowe e Gold (1992) e foi aperfeiçoada algum tempo depois novamente por Ball (1994).

Stephen J. Ball é um sociólogo britânico de renome no campo das pesquisas em política educacional, professor de Sociologia da Educação da Universidade de Londres. O autor possui diversas publicações na área dos estudos de análise de políticas educacionais e teoria social. Pensando nos ideais de Ball e confirmando que suas obras contribuem para uma interpretação não linear de políticas de currículo, Lopes e Macedo (2011) acreditam que a ideia de tentar alcançar o consenso em torno

de uma política de currículo nacional está ligada a um projeto econômico global, considerando que:

A abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações. (Lopes; Macedo, 2011, p. 253)

Dessa forma, Ball (1994, p. 10, tradução nossa) considera a política, de modo amplo, como “um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e disputadas em contextos locais. Política é concomitante texto e ação, palavras e atos, é o que é promulgado assim como o que é pretendido”⁶. Contudo, o pesquisador esclarece que não tem a intenção de estabelecer uma definição fechada a respeito do termo. O próprio autor explicita que possui incertezas teóricas a respeito da conceituação sobre o significado de política e, por isso, considera a conexão entre dois ideais, sendo eles os de política como texto e política como discurso:

Em termos simples, as diferenças entre essas duas conceptualizações são tanto dramáticas e, em termos sociológicos, como antiga e tradicional. Mas o ponto ao qual estou me referindo é de que a política não é nenhum nem o outro, mas ambos: eles estão ‘implícitos um no outro’. Como um parêntese, mas um parêntese importante, a questão ‘o que é política?’ não deve nos enganar sobre assumpções não examinadas sobre políticas como ‘coisas’; políticas são também processos e resultados. (Ball, 1994, p. 15, tradução nossa)⁷

De modo geral, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) se contrapõe à análise tradicional de políticas, a qual pensa a política em fases (agenda, formulação, implementação e avaliação), pois esta abordagem procura entender estes elementos não como etapas, mas como processos integrantes das políticas, como um movimento único, por meio da identificação das partes que a constituem e do entendimento de que estes recursos interagem de forma ímpar em sua formulação,

⁶ Do original: “Policy is (...) a set of technologies and practices which are realized and struggled over in local settings. Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended.” (Ball, 1994, p. 10)

⁷ Do original: “In simple term the differences between the two conceptualizations are rather dramatic and in sociological terms rather hoary and traditional. But the point I am moving on to is that policy is not one or the other, but both: they are ‘implicit in each other’. As an aside, but an important aside, the question ‘what is policy?’ should not mislead us into unexamined assumptions about policies as ‘things’; policies are also processes and outcomes.” (Ball, 1994, p. 15)

se consolidando na compreensão de que uma política se trata tanto de etapas e consequências, como da relação complementar entre texto e discurso (Rezende; Baptista, 2011).

A ACP pode ser utilizada para o estudo das diferentes políticas, dentre elas, as políticas educacionais. Mainardes (2006, p. 49) explica que é possível tratar de características complexas e controversas das políticas utilizando este referencial, afirmando também que a ACP “ênfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. Este pensamento consiste na ideia de que as políticas se dão num ciclo contínuo de diferentes contextos, os quais, apesar de terem suas próprias definições, são inter-relacionados, dinâmicos e flexíveis. Cada um deles apresenta suas próprias arenas, lugares, vozes de interesse e envolve disputas e embates específicos (Ball *et al.*, 1992), sendo eles chamados contextos de influência, de produção de textos, de práticas e posteriormente acrescidos os contextos de resultado ou efeitos e de estratégia política (Ball, 1994).

Tendo em vista que Ball *et al.* (1992) consideram que cada contexto possui suas arenas de ação, o primeiro deles, ou seja, o **contexto de influência**, é aquele em que normalmente as políticas têm início. Os autores explicam que nessa instância os discursos são iniciados através de grupos diversos que apresentam, por meio da mídia, por exemplo, seus discursos de interesse dentre embates das relações de poder a fim de influenciar a formulação da política para que esta possa representar seus anseios. Esses grupos podem se referir a membros do governo, entidades de classes e a comunidade científica. Tais discursos são significantes, pois aqueles que forem legitimados servem de base para a formulação da política.

O segundo âmbito, chamado de **contexto de produção de textos**, pode se tratar de textos orais ou escritos, são normalmente os documentos que indicam, regulamentam e normatizam a política que se deseja implementar. Este contexto tem relação direta com o contexto de influência, já que “os textos políticos são o resultado das disputas e acordos” (Mainardes, 2006, p. 52) que ocorrem nas instâncias do primeiro contexto. No campo educacional, exemplos destes textos podem ser leis, orientações curriculares, currículos, parâmetros, entre outros. No caso dessa pesquisa, se trata especificamente de seu objeto de estudo, o currículo do curso de

Letras com habilitação em Língua Inglesa da UNEB-X voltado para formação de professores de inglês e legislação em que se ampara.

O **contexto de prática** é aquele em que as políticas são interpretadas e estão sujeitas a serem recriadas. Isto acontece porque os profissionais que trabalham neste contexto não veem os textos políticos como leitores neutros, mas os enxergam por meio de suas próprias histórias, experiências, valores e objetivos. Ou seja, uma mesma política pode ser interpretada de maneiras diferentes, já que histórias pessoais, experiências, valores, propósitos e interesses dos leitores são diversos (Ball *et al.*, 1992). Além disso, essas políticas podem ser rejeitadas, recriadas ou até mesmo incompreendidas. Nesse sentido os autores dos textos políticos não são capazes de controlar as interpretações sobre seus textos, já que cada profissional vai buscar aplicá-lo da forma que mais lhe convenha, de acordo com as especificações da realidade na qual estiver inserido, ou seja, entende-se que a forma como os professores interpretam as políticas faz parte das implicações de seu processo de implementação. Nesse estudo, o contexto de prática não será analisado, pois isso só seria possível se houvesse uma pesquisa de campo de fato acessando o contexto de prática em que o currículo em questão é aplicado.

Por sua vez, o **contexto de resultados ou efeitos**, de acordo com Ball (1994), se refere a questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Em outras palavras, as políticas neste contexto devem ser vistas de acordo com seu impacto social e com sua relação às desigualdades existentes, sendo que os efeitos podem ser vistos ainda como de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem condizem com as mudanças diretamente na prática ou na estrutura e podem ser observados em ambientes específicos ou no sistema de modo geral. Já os efeitos de segunda ordem, se tratam do impacto dessas modificações em termos de acesso, oportunidade e justiça sociais. Aqui se inserem, por exemplo, as implicações da legislação que se volta para a formulação dos currículos dos cursos de licenciatura. Apesar de esse contexto não ser o foco dessa pesquisa, é possível considerar que o currículo analisado no contexto de produção de textos permite, a partir de sua interpretação, pensar projeções futuras em termos de possíveis resultados e efeitos.

O **contexto de estratégia política**, o último da abordagem, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”

(Mainardes, 2006, p. 55), sendo configurado como um componente importante para a pesquisa social crítica que, no entanto, a partir do *corpus* de análise a ser explorado, não é o objetivo dessa pesquisa.

Relevante ao tema, a política educacional, de acordo com Lima *et al.* (2010, p. 16), é um “conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimentam a área educacional, sempre pautados numa determinada concepção de sociedade e de homem”. Além disso, como é possível entender a partir de Höfling (2011), as políticas educacionais têm uma função importante numa sociedade desigual como a brasileira, sendo que para efetivá-las de forma positiva e eficaz para contribuir por meio da educação com a formação do cidadão no mundo globalizado, deve-se contar com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos nas esferas de decisão, planejamento e execução. Sendo assim, acredita-se que é possível relacionar as concepções desta autora com o ideal da ACP, já que essa abordagem busca considerar os sujeitos envolvidos nos diferentes contextos assim como coloca Höfling (2011).

Esta linha de pensamento se faz importante no que tange a formação de professores de inglês, considerando o alerta que Jordão e Martinez (2021) nos faz ao fato de que profissionais da área – professores e linguistas – normalmente não fazem parte da discussão pública, quando possivelmente ela pode nem existir, já que no atual cenário em que práticas neoliberais se adentram à educação, as políticas tendem a ser formuladas seguindo essa lógica de pensamento. Rajagopalan, por sua vez, alerta que:

Parte importante da razão pela qual nós linguistas temos tradicionalmente obtido pouco ou nenhum sucesso em influenciar a opinião pública em relação à linguagem, muito menos ter voz no planejamento linguístico e em políticas públicas, deve-se ao fato de tendermos, de um modo geral, a simplificar ou menosprezar o aspecto emocional do fenômeno linguístico. (Rajagopalan, 2010, p. 222)

Diante dessas considerações, insere-se a língua inglesa, sendo cada vez mais debatida e valorizada no cenário da globalização. Para Passoni e Luz (2016), neste mundo globalizado muito se discute sobre a importância do domínio de uma língua estrangeira para a formação, seja ela pessoal, cultural ou profissional. As pesquisadoras acreditam que o ensino de línguas, mais especificamente, envolve relações de poder, bem como características culturais e sociais, ou seja, para as

autoras, as investigações no âmbito do ensino de línguas devem pautar, necessariamente, a dimensão política que subjaz ao processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, para Jordão e Martinez,

A lógica da globalização implica que a globalização leva ao desenvolvimento que leva ao progresso que leva, não necessariamente nessa ordem, à evolução e melhoria da ciência, das sociedades, países, cidadãos e, certamente, da educação. Essa ética neoliberal que enfatiza uma progressão linear entre o contato e o desenvolvimento se relaciona à (ou decorre de) modernidade e à lógica da colonização em que o colonizador tenta esconder sua violência e intenções destrutivas por trás de seu objetivo de “civilizar os bárbaros” ao desinteressadamente compartilhar sua religião, sua linguagem e sua cultura. (Jordão; Martinez, 2021, p. 581, tradução nossa)⁸

Assim, em virtude do conjunto de fatores brevemente abordados aqui, convém retomar a importância de voltar o olhar ao currículo e aos contextos políticos envolvidos através de uma perspectiva decolonial. Em se tratando especificamente da formação de professores de língua inglesa, isso consiste em atravessar muros, olhar a língua e pensar nas implicações do currículo de formação para além do tradicional e hegemônico.

Para compreender melhor este conceito, é preciso entender que, precedente à ideia de decolonialidade, está primeiramente o colonialismo, período da história referente às expansões territoriais realizadas pelas grandes potências econômicas mundiais através de navegações, expedições a outros continentes, invasões territoriais e apropriações culturais, consolidando o processo de constituição das Américas e, conseqüentemente, a difusão do pensamento eurocêntrico. Em outras palavras, Maldonado-Torres (2008) explica que o colonialismo foi o período em que a soberania de um povo estava nas mãos de outra nação. Por isso, a dominação e exploração dos colonizadores, ou seja, dos países mais ricos, chamados de metrópoles, sobre os territórios mais pobres, chamados de colônias, é uma configuração marcante desse processo.

⁸ Do original: “The logics of globalization implies that globalization leads to development that leads to progress that leads, not necessarily in this order, to evolution and improvement of science, societies, countries, citizens and, of course, education. This neoliberal ethics that stresses a linear progression between contact and development relates to (or stems from) modernity and the logics of colonization, in which the colonizer attempts to hide their violence and destructive intentions behind its intent of “civilizing barbarians” by unselfishly sharing their religion, language and culture.” (Jordão; Martinez, 2021, p. 581).

Já na modernidade, surge a ideia de colonialidade que Ballestrin (2013) explica estar diretamente ligada ao ideal capitalista, uma vez que é uma forma de controle do capital, de recursos, do trabalho propriamente dito, bem como da reprodução e normalização de determinados discursos. Ou seja, a colonialidade se configura como uma reprodução do colonialismo no que diz respeito a ideais dominantes, influenciando diretamente em relações de poder, do saber ou formas de ser. Por meio desse pensamento, são reproduzidas ideias ligadas à marginalização de povos subalternizados, isto é, grupos que foram silenciados e oprimidos em ambos os processos.

O pensamento decolonial é, portanto, uma forma de enfrentar a linha de pensamento colonial. No caso do ensino de inglês em si, falar de uma visão decolonial é também, por exemplo, tratar das outras línguas a partir de perspectivas individuais, culturais e sociais através do nosso próprio olhar e os olhares dos outros sujeitos inseridos nos contextos diversos, com o cuidado de não considerar como padrão somente a visão linguística que se prega por quem vê de fora. Ou seja, se trata de lidar com a voz e a realidade de quem está inserido no contexto com vistas a gerar empatia e agregar conhecimento de mundo para o professor em formação.

Nesse sentido, considerando um cenário em que há a predominância da trama colonial no ensino da língua inglesa, Haus e Albuquerque (2020) acreditam que há espaço para o pensamento decolonial de resistência e ressignificação para alunos e profissionais envolvidos no processo de ensino de inglês através daquilo que chamam de desobediência epistêmica. Então, para as autoras, há possibilidade de movimentar-se em direção a abordagens menos coloniais através do desafio a conceitos que atribuem um território e/ou a posse à língua como, por exemplo, legitimando a ideia de inglês como língua franca (ILF).

Assim, a perspectiva decolonial se relaciona com esta pesquisa na medida em que sua relevância está na capacidade de desafiar e ressignificar práticas educativas dominadas por narrativas coloniais. Ao legitimar o ILF, por exemplo, o pensamento decolonial pode gerar a promoção de uma educação mais inclusiva e plural, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e linguística de alunos e profissionais envolvidos no ensino da língua. Esse pensamento pode, portanto, partir das possibilidades atribuídas pelo currículo da formação de professores.

2 LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Este capítulo apresenta uma breve revisão documental contendo os principais aspectos legislativos que compõem a base legal para a formação de professores no Brasil. Primeiramente são descritas características das legislações pertinentes à educação e à formação de professores em âmbito nacional. Em seguida, são tratados conteúdos especificamente relacionados ao curso de Letras. Ou seja, essa seção da dissertação se trata da apresentação de fontes primárias que são os principais textos legislativos, os quais regem a formação de professores no país e, portanto, são os documentos que ancoram o currículo a ser analisado como *corpus* da pesquisa posteriormente no capítulo 4.

A legislação é um recurso de uma sociedade politicamente organizada. Os mais diversos governos organizam seu domínio administrativo através de normas e leis que regem o funcionamento de determinado país. Da mesma maneira se dá o funcionamento da educação, uma vez que esta é parte do Estado configurando-se como um dos pilares fundamentais de qualquer sociedade democrática.

No Brasil, a normativa maior que rege a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira versão dessa legislação foi promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961) e substituída dez anos depois em 1971 (Lei nº 5.692/1971). A versão mais recente da LDB é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁹, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, atualmente acrescida de diversas modificações estabelecidas por outras leis que buscam atualizar e alterar seus dispositivos de acordo com as novas demandas da sociedade.

Sobre os embates políticos em torno da LDB, desde a sua promulgação até as suas modificações posteriores, Lopes ressalta que:

[...] embora a LDB de 1996 tenha sofrido diversas alterações desde a sua publicação; sua essência se mantém e a referida Lei é no Brasil um marco que respalda documentos e políticas desenvolvidas no país posteriormente. Essa política, fortemente marcada pelos embates e forças do mercado, é disseminada nos documentos oficiais pós-LDB voltados à formação de professores. (Lopes, 2018, p. 50)

⁹ O texto completo da LDB está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

A importância da LDB reside, em suma, no fato de que ela estabelece as bases para a organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Ela determina, por exemplo, os níveis e modalidades de ensino, a organização dos sistemas de ensino, os requisitos para a formação de professores, os critérios para avaliação do sistema educacional, dentre demais aspectos. Além disso, a LDB também estabelece os princípios que devem orientar a educação no país, como a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação e o respeito à diversidade cultural.

Outro papel de relevância dessa legislação está na promoção da equidade no acesso à educação. Em concordância com a Constituição Federal, a LDB reforça que a educação é um direito de todos e que o Estado deve garantir o acesso à educação de qualidade em todos os níveis, bem como prevê políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas.

Ao focar na Educação Superior, o capítulo IV da LDB determina no artigo 53º que as universidades, no exercício de sua autonomia, fixem “os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996, s/p), bem como elaborar a programação dos cursos como um todo. Nesse mesmo sentido, há ainda a política educacional que se constitui nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), orientadas primeiramente através do Parecer CNE/CES nº 776 de 1997. Nascimento (2010, p. 60) explica que, no que diz respeito especificamente a educação superior, as DCNs foram “o primeiro documento a orientar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação”, cujo propósito à época era estabelecer um ‘currículo mínimo’”.

Com relação às DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, considera-se o texto instituído pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2015¹⁰, que tem o objetivo orientar as instituições de ensino superior na elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura, visando uma formação consistente aos professores. Essas

¹⁰ Há uma versão mais recente das DCNs estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, no entanto, o Projeto Pedagógico do Curso e, conseqüentemente, o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X analisado nesta pesquisa está fundamentado nas DCNs de 2015 e amparado em nível estadual pela Resolução CEE/BA nº 70 de 2019, que regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas IES integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Por esse motivo, as Diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019, bem como o texto da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que acompanha a publicação dessas Diretrizes, não serão apresentadas ou discutidas nesse capítulo.

DCNs estabelecem um conjunto de princípios, fundamentos, objetivos e diretrizes para a formação de professores, considerando as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Entre os princípios destacam-se a valorização do magistério, a formação centrada no estudante, a articulação teoria-prática e a formação em serviço.

As diretrizes curriculares estabelecem competências e habilidades que os professores devem possuir para atuar em cada etapa e modalidade da Educação Básica, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Com relação ao currículo as DCNs preveem ainda a necessidade de que os cursos de formação de professores tenham um currículo integrado, interdisciplinar e contextualizado, que proporcione aos futuros professores uma formação teórica sólida e prática pedagógica adequada. Estabelece também a obrigatoriedade de realização de estágio supervisionado em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Embora as DCNs proponham a necessidade de uma formação contextualizada e interdisciplinar, que considere as especificidades das regiões e das comunidades em que os professores atuarão, ainda há pouco espaço para o debate sobre a diversidade cultural e as desigualdades sociais, que são temas centrais para a educação brasileira. É possível apontar algumas críticas a alguns princípios estabelecidos pelas DCNs, pois vão na contramão de uma percepção de formação crítica que considere o contexto sócio, histórico, político e cultural em que o professor irá atuar após a sua formação. Para estar em consonância com uma visão de formação de qualidade e adequada às necessidades da sociedade é necessário, portanto, garantir que as políticas educacionais estejam em sintonia com as demandas sociais, culturais e econômicas, buscando uma educação mais democrática e igualitária.

Nesse sentido, Nascimento (2010) alerta que a educação tem sido cada vez mais compreendida como um serviço, adotando políticas neoliberais nos planos institucional e educacional, seguindo a lógica de competências proveniente do mercado. Para o autor,

A educação, então, ao funcionar segundo os ditames do mercado, tem o seu papel alterado, deixa de ser um direito, para constituir-se uma mercadoria, em um bem passível de compra, venda e consumo dentro do mercado

educacional. Uma vez pertencendo ao indivíduo, passa a ser objeto da competição que orienta o funcionamento das diversas instituições educacionais. É nesse contexto que a pedagogia das competências toma corpo, passando a ser utilizada no meio educativo. (Nascimento, 2010, p. 62)

Para além da legislação em si, falar sobre o regimento da educação superior no Brasil é, conseqüentemente falar sobre o Ministério da Educação e Cultura (MEC). O MEC é o órgão do governo federal responsável por formular e implementar as políticas nacionais de educação no Brasil. O ministério é encarregado de coordenar e supervisionar o sistema educacional em todo o país, incluindo a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), a educação superior (graduação e pós-graduação), a educação profissional e tecnológica, além de outras modalidades de ensino.

Dentre as diversas atribuições do MEC, estão o desenvolvimento de currículos, a elaboração de materiais didáticos, a formação de professores, a definição de políticas de avaliação, a regulação e supervisão de instituições de ensino, entre outros. Subjacente ao MEC, está o Conselho Nacional de Educação (CNE) que delibera sobre os cursos de graduação através da Câmara de Educação Superior (CES). Estes órgãos estão diretamente ligados a normatização da política nacional de educação.

Uma das principais iniciativas do MEC é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas, estratégias e diretrizes para a melhoria da qualidade da educação no Brasil em um período de 10 anos, desde a sua promulgação em 2014 até o prazo de 2024. Este documento é a implementação de uma política educacional proposta em disposição transitória a partir da LDB e, ao mesmo tempo, representa um processo de consulta e discussão envolvendo a participação de representantes de diversos setores, como governo, universidades, organizações da sociedade civil, entre outros.

A legislação inicial do PNE, ou seja, a Lei nº 13.005 sancionada pela presidente Dilma Roussef em 2014, estabelece 20 metas a serem alcançadas nesse período de 10 anos, que abrangem desde a educação infantil até o ensino superior. As diretrizes norteadoras do plano são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da educação como um todo; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do

princípio da gestão democrática da educação pública; além de valorização (i) às produções humanística, científica e tecnologia e (ii) aos profissionais da educação e (iii) aos direitos humanos (Brasil, 2014).

Para alcançar as principais metas, como a universalização do acesso à educação básica, a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, a elevação da taxa de escolarização no ensino médio e a ampliação de vagas para acesso ao ensino superior, o PNE prevê ações nas áreas de formação de professores, melhoria da qualidade do ensino, ampliação do acesso à educação, valorização dos profissionais da educação, entre outras.

O acompanhamento e avaliação do cumprimento das metas do PNE é feito por um comitê gestor, que é responsável por monitorar as políticas públicas voltadas para a educação e avaliar seu impacto na qualidade da educação brasileira. Em resumo, o Plano é um instrumento importante para orientar as políticas públicas de educação no Brasil e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros.

De outra maneira, em se tratando especificamente da formação do professor de inglês, foco dessa pesquisa, é necessário partir do Parecer CNE/CES nº 482 de 2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (dentre outros cursos). Tais diretrizes buscam oferecer uma proposta de formação abrangente e crítica. Destacam-se a base humanista e crítica, com ênfase na língua materna, língua estrangeira e literaturas correlatas; a multidisciplinaridade, integrando linguística, literatura e educação; a flexibilidade curricular para adaptação regional e atualizações; a prática pedagógica reflexiva, incluindo estágio supervisionado; a promoção da pesquisa científica; e a preparação para formação continuada.

Estas diretrizes visam formar profissionais capazes de contribuir não apenas para o ensino, mas também para o desenvolvimento das áreas de língua e literatura, com impacto na sociedade. Mais especificamente o Parecer CNE/CES 482/2001 esclarece que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (Brasil, 2001, p. 30)

É interessante ressaltar, conforme nos alerta Camargo (2022), que em contrapartida à essa ampla visão que a legislação oferece sobre o professor de linguagens, as Diretrizes para o curso de Letras não fazem nenhuma menção às competências esperadas para a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. Possivelmente isso se dá por não haver, até então, uma regulamentação específica para o ensino de inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, já que a LDB determina sua obrigatoriedade somente a partir do Ensino Fundamental II. No entanto, é sabido que escolas particulares tendem a inserir as aulas de inglês em sua grade desde os anos iniciais. Tal aspecto se trata de um choque curricular e necessidade social, uma vez que os cursos de Pedagogia não formam professores de línguas. Por isso, seria interessante que as competências a serem desenvolvidas pelos professores de línguas estrangeiras para crianças fossem estabelecidas por essa política já que o trabalho com a educação infantil abarca outros tipos de habilidades diferentes de uma faixa-etária maior que já teriam essas habilidades desenvolvidas, como a leitura e escrita, por exemplo.

Posteriormente, ainda sobre a formação do professor através do curso de Letras, a Resolução CNE/CES nº 18 de 2002, complementar às Diretrizes para o Curso de Letras, em seu Artigo 2º estabelece que é o projeto pedagógico dos cursos de Letras que deve determinar alguns aspectos importantes da formação. A Resolução determina, portanto, que ao elaborar seus projetos pedagógicos as instituições de Ensino Superior, devem obrigatoriamente explicitar no documento as seguintes características: o perfil dos formandos, competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; os conteúdos básicos e de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; a estruturação do curso; e as formas de avaliação.

Com isso, considerando os tópicos mencionados anteriormente, veremos posteriormente no Capítulo 4 quais são as especificações estabelecidas pelo Projeto Pedagógico do Curso Letras Inglês da UNEB-X e seu respectivo currículo que está em vigor desde o ano de 2020 e se fundamenta nas DCNs de 2015.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO LOCAL

Este capítulo contém considerações sobre a perspectiva metodológica da realização dessa pesquisa, apresentando principalmente características de um estudo qualitativo, também lembrando os objetivos da pesquisa e a organização dos capítulos. Em seguida, o foco está sob o *locus* de estudo, que é o curso de Letras Inglês da UNEB-X, traçando um breve panorama sobre o seu histórico desde sua implementação na cidade de Teixeira de Freitas-BA até a atualidade.

Este estudo se caracteriza, portanto, como uma pesquisa qualitativa a qual, para Flick (2008), trata de temas incomuns em que o objeto de estudo é fator decisivo para a escolha de uma abordagem de pesquisa. Acredita-se que por meio da pesquisa qualitativa é possível contemplar o objeto de estudo em suas variáveis, considerando o contexto em que se situa. Inicialmente foi levantada a possibilidade de realizar uma análise que apontasse pontos de convergência e/ou divergência com os demais currículos dos cursos de Letras Inglês inseridos na configuração multicampi da UNEB e/ou entre outras Instituições de Ensino Superior (IES) do estado da Bahia, pensando em compreender de que maneira tais textos e/ou documentos se inter-relacionariam. No entanto, com o objetivo de limitar o recorte da pesquisa ao contexto mais local possível, optou-se por dar continuidade à pesquisa com foco somente no Campus X.

Inserida na categoria qualitativa, essa pesquisa se enquadra também como interpretativista, já que esta é a metodologia utilizada para realizar a análise do *corpus*. Santana e Sobrinho (2007) ressaltam que, de acordo com a perspectiva interpretativista, o objeto estudado está sujeito aos significados atribuídos pelo pesquisador que o interpreta, considerando-se ainda que ambos, objeto e pesquisador, são influenciados pelo meio em que se situam. Na mesma linha, Diniz *et al.* (2006, p. 5) contribuem com essa visão ao ressaltarem que o interpretativismo busca “compreender a produção real dos significados e conceitos usados por atores sociais no local onde interagem” e reforçam que, na pesquisa crítica, a formulação do pensamento sobre determinada realidade é influenciada pelos aspectos sociais, econômicos e políticos que os permeiam.

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Assis (2008) apresenta uma concepção acerca do que pode ser considerado como fonte primária e fonte secundária. As fontes primárias consistem na parte inicial deste estudo e se tratam de

textos da política, especificamente o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X. De modo geral, dentro do referencial analítico da ACP, estas fontes pertencem ao contexto de produção de textos, que são provenientes dos órgãos que regem a educação nacional, os quais, por sua vez, fazem parte do contexto de influência. Em termos práticos, para a realização desta pesquisa, estes documentos oficiais que regem, orientam e prescrevem o ensino no Brasil foram acessados por meio de *sites* oficiais do governo.

As fontes secundárias, por sua vez, são outros estudos produzidos a respeito desses textos primários, ou seja, produções bibliográficas sobre o tema. Assis (2008) considera que o estudo bibliográfico é parte fundamental de qualquer pesquisa acadêmica. A consulta de tais fontes secundárias tem o propósito de contribuir para compreensão e discussão dos principais conceitos relacionados à pesquisa, bem como para a discussão acerca das implicações políticas do currículo para formação de professores de inglês no contexto em que se abrange a licenciatura do Campus X.

Convém relembrar que este estudo tem o objetivo de analisar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores, contemplando os objetivos específicos de, na próxima sessão deste capítulo, (i) apresentar o histórico do curso de Letras Inglês na UNEB – Campus X e a evolução de seu currículo ao longo do tempo; e , no próximo capítulo, (ii) apresentar e analisar o currículo atual do curso da UNEB-X utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) no que diz respeito ao contexto de produção de textos em uma análise interpretativista, bem como (iii) refletir sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

Para tanto, conforme descrito previamente, a dissertação está dividida em 4 capítulos, em que o Capítulo 1 apresentou as teorias do currículo a partir da visão de Silva (2016) e as ideias da teoria da ACP, o Capítulo 2 mostrou uma breve apresentação sobre a legislação pertinente à formação de professores. Já o presente Capítulo 3 trata de apontamentos sobre os aspectos metodológicos e do *locus* da pesquisa.

Em seguida, no Capítulo 4 encontra-se o *corpus* desse estudo, ou seja, contém uma análise interpretativista em que são atribuídos significados ao objeto estudado conforme concepção de Santana e Sobrinho (2007) sobre essa abordagem. Essa

análise busca descrever as dimensões formativas do curso de Letras Inglês e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), objeto em questão, que está inserido no Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, especialmente no que diz respeito ao contexto de produção de textos que compõe a ACP. Esse capítulo também contém uma reflexão sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados pelo curso. Ao final, as últimas considerações encerram a pesquisa com uma retomada dos caminhos e etapas percorridas no estudo, além de apontar suas limitações e possíveis encaminhamentos futuros.

O Projeto de Renovação de Reconhecimento é documento considerado central para a análise. Ele pertence ao contexto de produção de textos e contém o Projeto Pedagógico do Curso (UNEB, 2022) que, por sua vez, está amparado pela Resolução Estadual CEE/BA nº 70 de 2019, a qual regulamenta a implantação das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura das IES integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia e leva em conta a LDB (Lei 9.394/1969), o PNE (Lei 13.005/2014), o Plano Estadual de Educação (Lei 13.559/2016) e as próprias DCNs estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2015.

No entanto, em termos metodológicos é válido ressaltar que, apesar de este currículo já estar em vigor desde a turma que ingressou em 2020, o texto definitivo do PPC da UNEB (2022) está atualmente em fase de reajustes e revisões que estão sendo realizadas pelo colegiado responsável visando a aprovação da renovação do reconhecimento de curso. Ainda assim, foi possível ter acesso a versão mais atual deste documento através do colegiado de Letras Inglês, que ao disponibilizá-lo demonstrou dar apoio às pesquisas realizadas pelo PPGL¹¹.

Dessa forma, a exposição de dados contidos no *corpus* denota especificamente aspectos da análise documental, uma categoria da abordagem de pesquisa qualitativa. Bardin (2011, p. 51) diz que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original”. Assim, conforme mencionado, para a interpretação do currículo do Curso de Letras Inglês do DEDC-X, será realizada uma análise

¹¹ O *link* para acesso ao PPC não será disponibilizado nessa pesquisa por não se tratar da versão final do documento, pois seu texto está em processo de revisão para a renovação do reconhecimento de curso, conforme mencionado. A versão final do PPC possivelmente será publicada na página do curso mediante sua conclusão estabelecida pelo colegiado responsável.

documental de caráter crítico-interpretativista, utilizando as proposições de Ball (1994) e sua visão de política em ciclos e contextos como ferramenta para discutir o PPC de Letras Inglês da UNEB-X.

3.1 *Locus de pesquisa: o curso de Letras Inglês no Campus X*

Esta seção apresenta um breve histórico sobre o curso de Letras Inglês da UNEB-X. Pode-se dizer que o curso de Letras no Campus X da UNEB tem como ponto de partida a implantação da Licenciatura Curta em Letras em 1983, nos primórdios do Departamento, quando o Campus ainda era denominado Núcleo de Ensino Superior. Ou seja, percorreu-se uma longa jornada até chegar na configuração atual da Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas.

Em setembro de 2021, o Departamento comemorou 30 anos do curso de Letras em um evento que aconteceu na modalidade *online* por conta da pandemia do Covid-19. Nesse tempo, apesar de a pandemia ter limitado, dentre tantas outras coisas, as possibilidades de uma grandiosa celebração sobre uma história de sucesso, ao ocasionar um evento exclusivamente na modalidade virtual possibilitou, por outro lado, o registro de uma memória viva sobre a história do curso no atual Campus X. Bem como deu a possibilidade de fácil acesso à um relato oral de grande valor que agora tem fácil alcance através de apenas alguns cliques no *Youtube*.

Como parte da programação, docentes já aposentados foram convidados, junto a docentes em atividade, para relatar essa história na Mesa 2 do evento, intitulada “Representação das vozes de implantação do Curso de Letras no DEDC-X”.¹² Os relatos dessa ocasião são mencionados e descritos aqui com o intuito de traçar a história da formação de professores de Língua Inglesa em Teixeira de Freitas desde o primeiro passo dado nessa caminhada.

Inicialmente a Prof.^a Me. Marli Néri¹³, que fez parte de todo o processo de implantação do Departamento em Teixeira de Freitas, conta com base em toda a legislação em vigor àquela época sobre os percalços e dificuldades enfrentados desde

¹² O vídeo completo da Mesa Representação das vozes de implantação do Curso de Letras no DEDC-X (UNEB, 2021) está disponível em <https://youtu.be/44FMJGH_qfl>. Acesso em 13 dez. 2023.

¹³ Todos os depoimentos das professoras que são apresentados nessa seção se tratam de falas realizadas no evento referente ao vídeo mencionado na nota anterior e, pela estética do texto, optou-se por não fazer repetições contínuas da referência.

1981, época em que não havia nem espaço físico próprio para a realização das aulas dos cursos de Licenciatura Curta oferecidos. A professora conta, inclusive, que em 1989 estariam à beira de fechar as portas, por terem sido impossibilitados de realizar provas de vestibular por alguns anos. Foi quando o então reitor fez um aditivo ao vestibular com novas vagas, agora para um curso de Licenciatura Plena vinculando-as ao departamento de Alagoinhas, para que a faculdade não fechasse. Em 1991, o curso de Teixeira de Freitas finalmente teve o seu vestibular para Licenciatura Plena em Língua Portuguesa de forma independente e autônoma.

Em seguida, a Prof.^a Esp. Míriam Cléa Conte de Almeida Caires conta sobre mais algumas especificidades desse percurso. Inicialmente, sobre os aspectos da Licenciatura Curta em Letras Português em 1983, a professora explica que a necessidade da criação do curso se deu em função da localização da cidade, que era desde já cortada por uma rodovia federal, conseqüentemente com grande fluxo de pessoas e crescimento em potencial. Míriam explica que na época foi realizado um levantamento em que se constatou que na cidade só havia quatro professoras habilitadas para o ensino de Língua Portuguesa.

O curso era necessário, portanto, para oferecer a formação de profissionais para o ensino de Língua Portuguesa na cidade e região em caráter rápido para atender à necessidade eminente em função do crescimento da cidade, por isso a oferta se deu em formato de Licenciatura Curta. No entanto, a grande curricular do curso constava a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Inglesa 1, 2, 3 e Literatura de Língua Inglesa 1 e 2, para as quais não havia na região professores habilitados para cumprir com os requisitos do currículo, ocasião em que a professora Míriam foi selecionada para o trabalho, sendo a única professora habilitada para ministrar as disciplinas de Língua Inglesa na universidade até mesmo futuramente no curso de Licenciatura Plena em Português.

Somente 16 anos depois, no ano de 1999, houve a primeira oferta da turma de Licenciatura Plena em Letras na modalidade de Dupla Habilitação para Português e Inglês, contando com a colaboração de novos professores. Formaram-se três turmas nessa modalidade, que ingressaram respectivamente em 1999, 2000.1 e 2003.1, não havendo novas ofertas até a reformulação curricular explicada em seguida. A professora Míriam ressalta sua preocupação na época com a composição de uma equipe especializada na área para possibilitar, com maior qualidade, a formação dos

discentes, uma vez que para capacitar professores habilitados no ensino das duas habilidades havia toda uma nova gama de conhecimentos a serem trabalhados, especialmente no que diz respeito ao idioma estrangeiro.

Porém, conforme relatado em seguida pela Prof.^a Me. Josinea Amparo Rocha Cristal (atual coordenadora do colegiado de Letras Português e participante ativa na implantação do curso de Letras Inglês), o currículo implantado em 2004 no Campus X, atendendo às Diretrizes para Reformulação Curricular em 2002, optou, por motivos não mencionados, por não dar continuidade à Habilitação Dupla. Assim, foi somente em 2007 que finalmente aconteceu a primeira oferta do curso de Licenciatura Plena em Inglês, desvinculando-o de uma vez por todas da Dupla Habilitação.

A Prof.^a Miriam conta, no entanto, que ainda havia um déficit de professores da área, pois não foi realizado concurso público para ocupação das novas vagas existentes para o novo curso. Somente em 2010, após finalmente acontecer o concurso, houve o ingresso de professores especificamente habilitados para o ensino dos componentes curriculares pertinentes ao currículo Letras Inglês. A professora enfatiza, por fim, que atualmente o colegiado conta com um corpo docente extremamente dedicado, dentre os quais se encontram inclusive professores egressos do Campus.

Com relação a primeira oferta do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês em 2007, a prof.^a Josinea destaca a participação e contribuição de outros professores para o sucesso dessa implantação, mencionando a importância do papel da Prof.^a Dr.^a Jacqueline Laranja Leal Marcelino que veio do Campus XVIII e é atual coordenadora do colegiado de Letras Inglês e da Prof.^a Dr.^a Crysna Bomjardim, que é a atual coordenadora do PPGL. Além disso, inicialmente o colegiado do curso de Letras Inglês funcionava com o apoio do colegiado de Letras Português, bem como dividia com este o mesmo espaço físico. Josinea explica que somente no final de 2012 os dois colegiados foram desmembrados.

Por sua vez, convidada para falar sobre a estrutura e funcionamento atual do curso em questão, a professora e coordenadora Jacqueline, compara o colegiado com uma engrenagem em que todas as peças são fundamentais para o seu funcionamento: coordenador, professores, secretária e alunos. A professora enfatiza que o curso de Letras Inglês preenche a carência no ensino de LI na região com a formação dos professores de inglês pelo Campus X. Nesse sentido, a coordenadora

evidencia a relevância do trabalho desses professores formados na UNEB-X que pode ser minimamente exemplificada por meio de relatos pessoais desses professores que, por vezes, buscam seus docentes formadores para contar de cada pequena conquista e inovação que têm conseguido realizar em sua atuação profissional em Teixeira de Freitas e outras cidades da região.

Jacqueline aponta ainda para o fato de que muitos dos discentes formados até então no curso de Letras Inglês ingressavam na Licenciatura com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. Diferentemente do curso de Letras Português em que o aluno já ingressa sabendo falar a sua língua materna, o curso de Letras Inglês ainda tem, conforme ela ressalta, o desafio de ensinar a LI, uma vez que não é exigido para a entrada na Licenciatura nenhum tipo de comprovação de conhecimento ao menos básico de inglês.

De acordo com a professora Jacqueline esse conhecimento inicial certamente é desejável e possivelmente o aluno que se interessa pelo idioma, é aquele que vai buscar o ingresso no curso. Dessa maneira, a grade curricular possui uma grande carga-horária de ensino de LI, dando possibilidade ao aprender. Assim, apesar de haver turmas com níveis heterogêneos de habilidade na língua, de acordo com ela todos terão a oportunidade de se aperfeiçoar.

Além disso, Jacqueline destaca o desenvolvimento de pesquisa e extensão que possibilitam o contato com a comunidade externa, dando oportunidade de acesso ao ensino de inglês através de projetos oferecidos no Departamento. Ao final de sua fala, Jacqueline conta orgulhosamente sobre os cinco colegas egressos do curso de Letras Inglês que integraram a primeira turma do Mestrado em Letras do DEDC-X, além de alunos que seguiram com a formação continuada em outras instituições. Para a professora, esse é um exemplo de que os frutos do trabalho executado no curso de Letras Inglês têm sido colhidos, pois não há, em sua opinião, reconhecimento maior para um coletivo de professores do que ver os seus egressos dando esse retorno para a sociedade.

Tal constatação está ancorada também pelo Projeto Pedagógico do curso:

É animador constatar o retorno de egressos que se inserem nos cursos de extensão aqui oferecidos, que participam dos eventos, ou que retornam à Instituição para prosseguirem seus estudos em nível de pós-graduação, revelando o compromisso com a qualificação profissional e com a qualidade

de ensino, e o amor e o respeito pela profissão, fomentados durante a graduação. (UNEB, 2022, p. 138)

Atualmente o curso tem duração de 8 (oito) semestres e é ofertado nos períodos matutino e noturno, conforme informações fornecidas pelo *site* da UNEB.¹⁴ De acordo com a página do curso, ele se constitui em uma base de conhecimentos linguísticos e culturais inter-relacionados à educação, em que se entende a linguagem como uma ferramenta de comunicação e de participação social.

O texto de apresentação do *site* aponta ainda que o curso

foi fundamentado numa perspectiva histórico-cultural, tendo como eixo articulador a interdisciplinaridade, com o objetivo de construir uma visão de língua estrangeira mais ampla, não somente como um fenômeno linguístico, mas como uma ferramenta que possibilite o engajamento discursivo de seus usuários, concebendo a linguagem como um ato ou prática social. (Sobre O Curso, s.d.)

Com relação ao currículo, afirma-se na referida página que as disciplinas específicas e de formação de professores têm o objetivo de fazer com que os discentes “compreendam o processo de constituição das línguas, dos textos, dos discursos e dos sujeitos que os utilizam sempre articulando a teoria à prática”.

Em termos legais, a Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas obteve o seu Reconhecimento através do Decreto Estadual Nº 15.222 de 04/07/2014, publicado no D.O.E. de 05 e 06/07/2014. Posteriormente, assim como demais cursos do Campus, os currículos foram reorganizados para atender às determinações mais recentes. Com isso, a aprovação do currículo reformulado para o Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas se deu através da Resolução CONSEPE/UNEB nº 2.077 de 2020, publicada no D.O.E 03/10/2020.

Finalmente, o documento do Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB (2022), que está em consonância com tal Resolução, é compreendido aqui como um texto de política educacional, uma vez que delibera a respeito do curso e dá orientações quanto ao

¹⁴ Para consultar as informações completas sobre o curso, visite a página do DEDC do Campus X em Teixeira de Freitas em <<https://dedc10.uneb.br/index.php/letras-lingua-inglesa-e-literaturas/>>. Acesso em 25 fev. 2024.

seu currículo. Além disso, o documento apresenta o Projeto Pedagógico de Curso, doravante PPC. O quadro 1 abaixo exemplifica um resumo do Curso:

QUADRO 1 - RESUMO DO CURSO

REGIME ACADÊMICO:	Matrícula semestral.
MODALIDADE DE ENSINO:	Presencial.
GRAU ACADÊMICO:	Graduação/Licenciatura.
TEMPO MÍNIMO:	8 semestres (4 anos letivos).
TEMPO MÁXIMO:	14 semestres (7 anos letivos).
CARGA HORÁRIA TOTAL:	3.500 horas.
CARGA HORÁRIA DE AACC:	200 horas.
PERÍODO:	Matutino e vespertino (alternados anualmente).
FORMA DE INGRESSO:	Vestibular – 20 vagas. SISU – 5 vagas.
TOTAL DE VAGAS:	25, podendo ser acrescidas mais 5 para casos de transferência e matrícula especial.
SISTEMA DE COTAS:	Introduzido desde 2001.
ALUNOS MATRICULADOS:	71 alunos em 2021. 57 alunos em 2022.
INDICADORES DE QUALIDADE:	ENADE 2017 – conceito 3. ENADE 2021 – conceito 4.

Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 137)

O PPC considera que, em conformidade com a missão da UNEB, a relevância social do curso está ancorada em “princípios éticos, na democracia, na justiça social e na pluralidade etnocultural, se dedicando à produção, socialização e aplicação do conhecimento nas áreas que compõe o seu currículo” (UNEB, 2022, p. 137). As áreas do currículo, por sua vez, são a Linguística, Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica, além de Literatura, Tradutologia, Tradutografia e componentes pedagógicos.

O ensino por meio de tais campos do conhecimento tem como objetivo, além da formação do cidadão, “o desenvolvimento das potencialidades econômicas e sociais das comunidades integrantes do Extremo Sul da Bahia” (UNEB, 2022, p. 137), bem como de cidades vizinhas dos estados do Espírito Santo e Minas Gerais.

Quanto ao corpo docente, o PPC informa que o curso conta com 20 (vinte) professores, sendo 16 (dezesesseis) efetivos e 04 (quatro) substitutos por meio de contrato em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Dentre os docentes estão 1 (uma) professora especialista e os demais divididos em 10 (dez) mestres, 6

(seis) doutores e 3 (três) pós-doutores. Quanto à carga-horária de trabalho, apenas 5% (cinco por cento) do quadro atua no regime de 20 (vinte) horas, enquanto os demais estão divididos em 35% (trinta e cinco por cento) no regime de 40 (quarenta) horas e 60% (sessenta por cento) que trabalham em Dedicção Exclusiva (UNEB, 2022).

QUADRO 2 - DOCENTES DO CURSO E SUAS QUALIFICAÇÕES

DOCENTE	COMPONENTE CURRICULAR QUE LECIONA	QUALIFICAÇÃO		FORMA DE INGRESSO	
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	CONCURSO	REDA
Ana Carolina Brito de Carvalho Leitão	Linguística Aplicada; Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa; Língua Inglesa Instrumental; Língua Inglesa do Básico I ao Avançado III.	Letras Língua Inglesa e literaturas (UNEB/2014)	Especialização em Docência do Ensino Superior (UNOPAR/2015)		X
Arolda Maria da Silva Figueredo	Teoria da Literatura; Análise Literária; Letramentos Literários e Literatura Infante-Juvenil.	Letras Português e literaturas (UNEB/1993)	Mestrado em Crítica Cultural (UNEB/2016)	X	
Celso de Jesus Silva	Filosofia.	Filosofia (UCSAL/2005)	Mestrado em Filosofia (UFBA/2009)	X	
Celso Kallarrari de Souza Silva	Aspectos Históricos e Culturais da Língua Materna.	Letras Português e literaturas (Faculdades de Fátima do Sul/1999)	Doutorado em Ciências da Religião (PUC-GOÍÁS/2011)	X	
Cleideni Alves do Nascimento Acco	Teoria da Literatura; Análise Literária; Letramentos Literários e Literatura Infante-Juvenil; TCC1 e TCC2.	Letras - habilitação Português-Inglês (UEPG/2005)	Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade (UEPG/2012)	X	
Cristhiane Ferreguett	Estudos Linguísticos I e II; Filosofia da linguagem; Análise do discurso.	Letras Português e Literaturas (UNEB/1995)	Doutorado em Letras (PUC-RS/2014)	X	
Cristiane Gomes Ferreira	Políticas e Organização do Sistema de Ensino; LIBRAS.	Administração de Empresas (UCSAL/1992) Pedagogia (UNOPAR/2016)	Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB/2012)	X	
Cryсна Bonjardim da Silva Carmo	Estudos Linguísticos I e II. Filosofia da linguagem.	Letras Português e literaturas (UNEB/2001)	Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG/2017)	X	
Elzicleia Tavares dos Santos	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicada ao Ensino de LI.	Pedagogia (FAFITO/1994)	Doutorado em Educação (UFJF/2012)	X	
Gean Paulo Gonçalves Santana	Culturas e Literaturas Negras e Indígenas.	Letras Português e literaturas (UNEB/1997)	Pós-Doutorado (UFMG- Instituto Caro y Cuervo, ICC, Colômbia/2019)	X	

Guilhermina Elisa Bessa da Costa	Políticas e Organização do Sistema de Ensino; LIBRAS.	Pedagogia (UNEB/1996)	Mestrado Profissional em gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB/2016)	X	
Igor José Souza Mascarenhas	Língua Inglesa do Básico I ao Avançado III; Aspectos Históricos e Culturais da Língua Inglesa; NECI I ao VI; Estudos da Tradução.	Letras Língua Inglesa e literaturas (UNEB/2014)	Mestrado em Linguística (UFES/2020)		X
Ivana Teixeira Figueiredo Gund	Teoria da Literatura; Análise Literária.	Letras Português e literaturas (UNEB/2000)	Doutorado em Estudos Literários (UFMG/2018)	X	
Jacqueline Laranja Leal Marcelino	Estudos Literários I-III; Estudos Contemporâneos da literatura em LI; Literatura comparada e outras artes; Estudos da Tradução.	Letras Língua Inglesa e literaturas (UFES/1985)	Doutorado em Letras (UFES/2016)	X	
Josinéa Amparo Rocha Cristal	Aspectos Históricos e Culturais da Língua Materna; Português instrumental.	Letras Português e literaturas (UNEB/1993)	Mestrado em Estudos de Linguagem (UNEB/2019)	X	
Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus	Políticas e Organização do Sistema de Ensino; Práticas Pedagógicas do I ao V.	Pedagogia. (UNG/1989)	Pós-Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCEUP, Portugal/2017	X	
Marcelle Santos Rosa Donatto	Estudos da Morfossintaxe em LI; Estudos Fonéticos e Fonológicos II; Teorias de Aquisição de L2 e LE; NECI I ao VI.	Letras Língua Inglesa e literaturas (UNEB/2014)	Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB/2017)		X
Vagno Vales Lacerda	Língua Inglesa do Básico I ao Avançado III; Estágio Supervisionado do I ao IV; Práticas Pedagógicas do I ao V.	Letras - Português/Inglês e Literaturas (UNEB/2008)	Mestrado em Linguística (UFES/2019)		X
Valci Vieira dos Santos	Estudos Literários I-III; Literatura comparada e outras artes.	Letras (UCSAL/1998) Pedagogia (UFBA/1994)	Pós-Doutorado em Letras (UFES/2021)	X	
Valdete da Macena Pardinho	Estudos Fonéticos e Fonológicos II; Estudos da Tradução.	Letras Português Inglês (FAFI/1984)	Mestrado em Ciências e Práticas Educativas (UNIFRAN/2004)	X	

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 306).

Apesar de não ser diretamente mencionado no PPC de Letras Inglês da UNEB (2022), é possível observar a partir da descrição sobre suas formações e destaque no Quadro 2 (acima), que somente 07 (sete) professores desse quadro têm formação com habilitação em Língua Inglesa, conforme destaque colorido. Desses, como menciona o documento, 04 (quatro) são docentes contratados sob o regime Reda

(identificados na última coluna do Quadro 2) e, portanto, prestam serviço em caráter temporário.

Os demais professores são formados nas áreas de Letras Português, Pedagogia e um professor de Filosofia. Dedicam-se, portanto, principalmente às aulas desses outros cursos, contribuindo com o quadro do curso de Letras Inglês ministrando componentes literários, pedagógicos, de formação científica, filosóficos e de LIBRAS.

Este cenário denota a necessidade de composição de um quadro permanente de professores com formação em Língua Inglesa para ministrar componentes da área, além de ampliar as possibilidades de oferta de projetos de pesquisa e extensão no Campus, já que a maioria do quadro atual que é especializado em Língua Inglesa trabalha sob regime temporário e eventualmente deixará de compor o quadro de professores do curso. Com isso, num futuro breve, caso não haja convocação de candidatos aprovados para outros campi no concurso realizado no ano de 2022, restarão somente 03 (três) professores com habilitação em Língua Inglesa para ministrar os componentes do currículo que são específicos da área e, portanto, centrais à formação do professor de inglês.

Por fim, mais um ponto de relevância a ser mencionado a respeito desse corpo docente é a observância de que mais da metade do quadro, mais precisamente 55% (cinquenta e cinco por cento) dos professores são egressos da UNEB, demonstrando que a formação de professores tem gerado, ao longo dos anos, frutos para a própria Instituição. Além de notar também a relevância da formação continuada oferecida pela Universidade, uma vez que 04 (quatro) dos 20 (vinte) professores listados possuem qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UNEB.

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA UNEB-X

Este capítulo constituirá a análise do *corpus* da pesquisa tendo em vista o objetivo de analisar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores. Assim, as seções seguintes contêm uma análise do currículo atual do curso do Campus X, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como ferramenta auxiliar para a discussão, olhando especificamente o contexto de produção de textos dessa abordagem, uma vez que é neste contexto que o currículo se insere. Para otimizar a disposição da apresentação curricular, este capítulo está organizado em seções de acordo com as dimensões formativas propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UNEB (2022). Além disso, este capítulo também atende, em sua seção final, ao objetivo específico de refletir sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

Para fins de melhor organização das ideias apresentadas e para evitar repetições constantes na escrita e leitura deste texto, os contextos da ACP, percorridos anteriormente no Capítulo 1, que possuem maior foco nesse Capítulo de análise serão referidos a partir de agora também de acordo com suas abreviações, sendo: contexto de produção de textos (CPT) e contexto de influência (CI). Já os demais contextos, por serem mencionados com menor frequência, serão citados com sua nomenclatura sem abreviações.

Torna-se válido lembrar que, conforme apontado em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball afirma que o Ciclo de Políticas não tem a intenção de ser uma forma de descrever as políticas, mas sim de ser uma abordagem que permite pensá-las. No mesmo sentido, Mainardes *et al.* (2011) explicam que a análise do texto político se trata de examinar o conteúdo da política e as respectivas pressuposições que a fundamentam ou que estão subjacentes a ela. Assim, o PPC de Letras Inglês da UNEB-X e, conseqüentemente, seu currículo, é tido aqui como a política em texto a ser considerada para análise. Além disso,

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold (1992) denominam contexto de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos [...]. Há, em sua formulação, interesses e

crenças diversos, fazendo com que o(s) projetos(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 258)

Dessa forma, apesar de a análise ter como foco o CPT, em determinados momentos é possível fazer considerações a respeito do CI, pois conforme observado, por vezes ele se encontra em sobreposição com o CPT, assim como as próprias legislações nacionais, também provenientes do CPT e, conseqüentemente, suas arenas de poder influenciam diretamente para que um currículo seja formulado. Para Silva (2016), por exemplo, a compreensão do currículo implica também uma compreensão das relações de poder nas quais ele está envolvido.

Com isso, não se pode esquecer que o CI é subjacente às decisões tomadas a respeito do que está já de fato inserido e/ou excluído nessa atualização curricular. Outro aspecto que pode ser considerado como concernente ao CI são as pesquisas acadêmicas que discutem os estudos de currículo e de políticas educacionais e são mencionadas ao longo do capítulo dando tanto suporte como embasamento à discussão proposta. Apesar de serem produções textuais, tais pesquisas são reflexo da influência dos textos políticos no meio acadêmico.

No entanto, convém apontar que ao considerar prioritariamente os objetos do CPT como material de análise, não é possível verdadeiramente analisar aqui os demais contextos pertinentes à ACP, pois o texto em si não dá acesso real ao contexto de prática ou outros contextos, já que para isso seria necessário ir à campo fazer investigações relativas a essas outras realidades para além dos produtos escritos, como através da realização de entrevistas que poderiam trazer evidências sobre o que se faz na prática. Este, porém, não é o foco da pesquisa.

Assim, enfatizamos novamente que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB (2022), Campus X, o qual contém o currículo do curso é, portanto, o documento pertencente à esfera do CPT e o objeto de análise deste estudo. Ainda se tratando do mesmo contexto, a concepção do PPC está também em conformidade, além de outras legislações nacionais e estaduais, com a Resolução CNE/CP 02/2015 que, conforme exemplificado anteriormente, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, ou seja, orienta as IES na elaboração dos currículos

dos cursos de licenciatura. Este apontamento é importante, pois o currículo da UNEB (2022), apesar de estar em vigor desde 2020, não faz menção às DCNs mais recentes estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2019.

Além disso, também é relevante ressaltar que antes de se consolidar no CPT, há uma série de processos pertinentes ao CI que contribuem diretamente para a formulação de um PPC, o qual, no caso da UNEB (2022), sabe-se que é um texto atualmente em processo de revisão em função da necessidade de renovação do reconhecimento de curso para concordância à nova matriz curricular. A construção desse documento orientador é realizada justamente pela equipe docente descrita no *locus* de pesquisa anteriormente, que atua no contexto de prática e, de certa forma, faz parte do CI quando tem a possibilidade influenciar diretamente na formulação do projeto no CPT tanto a partir do cumprimento das exigências postuladas pelas legislações e orientações superiores como pela participação no processo de tomada de decisão sobre inclusões e exclusões de conteúdos e posições teóricas no currículo.

Devidamente, em concordância com a visão apresentada anteriormente no Capítulo 1, o PPC corrobora a visão de Silva (2016) ao afirmar, sobre sua visão de currículo, que este se trata de “um instrumento político que contribui para a formação da identidade do sujeito, preparando-o para definir não apenas o seu perfil profissional, mas o seu agir na sociedade.” (UNEB, 2022, p. 142). De acordo com o texto do PPC, o currículo proposto sob o princípio de uma educação humanística, com formação teórica consistente tem foco em formar profissionais capazes de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem numa abordagem colaborativa com vistas à criação de práticas pedagógicas inovadoras. Isso significa que o currículo busca não somente desenvolver habilidades técnicas, mas também promover valores como a “defesa dos direitos e deveres do cidadão, a valorização do conhecimento, o apreço pela democracia, o respeito à diversidade de gêneros, crenças e etnias e a responsabilidade social” (UNEB, 2022, p. 143).

Quanto às áreas de atuação, afirma-se que o currículo visa preparar os alunos para atuarem como professores em instituições de ensino ou assumirem posições nos diversos cargos de serviço público, empresas de difusão cultural e artística, podendo também atuar em empresas, comunidades, associações e outros espaços como intérpretes, corretores e tradutores de textos. Apesar de o texto mencionar essas

possibilidades de atuação, o curso confere o título de licenciatura e, portanto, é presumível que seu objetivo seja especificamente a formação de professores.

Assim, a matriz curricular está estabelecida com o intuito de incluir os eixos da Linguagem, Literatura, Pedagogia, Pesquisa e Extensão. Para tanto, a carga-horária do curso é distribuída de forma que cada eixo esteja contemplado dentro de diferentes dimensões formativas que, por sua vez, estão divididas em quantidades variadas de componentes, os quais são distribuídos ao longo de 8 semestres (UNEB, 2022). É possível visualizar as dimensões no Quadro 3 abaixo e cada uma delas será percorrida nas seções seguintes.

QUADRO 3 - DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURRÍCULO

DIMENSÕES FORMATIVAS	CARGA- HORÁRIA	TOTAL DE COMPONENTE S
Dimensão de Estudos das Linguagens	1005	14
Dimensão de Estudos Literários	480	8
Dimensão Pedagógica	750	14
Dimensão da Prática Pedagógica	405	5
Dimensão de Pesquisa Científica e Interdisciplinar	240	8
Dimensão de Estágio Curricular Supervisionado	420	4
Dimensão de Estudos Integradores (AACC)	200	-
TOTAL	3.500	53

Fonte: Adaptado de Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 144).

4.1 Dimensão de estudos das linguagens

Conforme determinado no PPC, a dimensão de Estudos das Linguagens consiste em componentes curriculares relacionados ao ensino e aprendizagem da LI e envolve as habilidades linguísticas de leitura, audição, fala e escrita. Além disso, o currículo considera como quinta competência a gramaticalização da língua, concebendo a gramática como uma habilidade tão importante quanto as demais para o ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que ela é tida como uma “uma entidade quase orgânica, que está sempre se reformulando, com seus padrões sendo

(re)definidos pelos diversos modos de comunicação, pelo contexto e registro da situação comunicativa” (UNEB, 2022, p. 144).

Os componentes abrangidos nessa dimensão envolvem, portanto, o estudo da LI e são projetados para desenvolver a compreensão escrita, a compreensão oral, as habilidades linguísticas para expressão oral e escrita, a consciência intercultural e a capacidade de descrever e analisar diferentes aspectos da linguagem. Alguns exemplos são os componentes de produção e compreensão oral e escritas em LI, além de estudos fonéticos, fonológicos e de tradução. Além disso,

No tocante aos componentes de Língua Inglesa ofertados ao longo do curso, a metodologia se sustenta nos preceitos basilares da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2009) , a saber, (i) parâmetro da particularidade, que favorece uma pedagogia sensível ao contexto e situada, baseada na compreensão de particularidades locais, socioculturais e políticas, (ii) parâmetro da praticidade, que se refere ao professor como gerador de teorias a partir de sua prática, e (iii) parâmetro da possibilidade, que focaliza aspectos ideológicos e identitários (classe social, raça, gênero e etnia) dos professores e aprendizes, que devem ser levados para a sala de aula em busca de transformação social. (UNEB, 2022, p. 175)

Também primordial aos estudos da linguagem, estão os componentes linguísticos trabalhados de forma sequencial em três níveis de proficiência – Básico I e II, Intermediário I, II e III, Avançado I, II e III – divididos ao longo dos 8 semestres do curso com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da LI através de uma abordagem comunicativa e intercultural, além de reafirmar o compromisso com a formação crítica por meio de conteúdos ligados às diversidades ético-racional, religiosa, de gênero, dentre outras (UNEB, 2022). Essa prática permite o cumprimento do que se estabelece na Resolução do CNE/CP, nº 02/2015, Art,13, § 2º, Capítulo V.

No que se refere ao histórico do currículo dos cursos de Letras, o seguinte alerta chama atenção para a importância desse aperfeiçoamento linguístico:

[...] os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes. (Paiva, 2003, p. 45)

A este respeito, de acordo com o PPC (UNEB, 2022, p. 146) os discentes ingressam no curso com níveis variados de proficiência linguística, desde “significativa dificuldade de se expressar oralmente e por escrito e de compreender a fala e a escrita, até o nível equivalente ao de um falante articulado, [...] competente cultural e comunicativamente”. Supõe-se que essa heterogeneidade de níveis pode trazer desafios tanto aos docentes como para os discentes em lidar com uma sala de aula repleta de diferentes realidades entre os ingressantes devido às experiências diversas que foram possibilitadas ou não na trajetória educacional de cada um.

Como uma forma de lidar com essa possibilidade conflitante, o CPT antecipa a possibilidade de dispensa de componentes aos alunos que tiveram o privilégio de se aperfeiçoar na língua alvo em tempo prévio ao ingresso no curso, seja por meio da aprendizagem em escolas de idiomas, aquisição da língua em situação de imersão internacional ou através de estudos autodidatas. De acordo com o PPC (UNEB, 2022), a esses discentes é garantida a concessão de comprovar o extraordinário aproveitamento nos estudos através de instrumentos de avaliação aplicados por banca examinadora especial, fazendo valer de um direito garantido pela LDB, a qual postula que alunos enquadrados nesse perfil “poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, s/p).

Tal estratégia poderia estar ligada ao contexto de resultados ou efeitos, já que a comprovação de proficiência em diferentes níveis permite o nivelamento das turmas em termos de habilidades esperadas a cada fase, uma vez que a aplicação de um teste de nivelamento, conforme apontado no PPC, possibilita a “garantia de que o aluno será orientado para o componente mais adequado ao seu perfil” (UNEB, 2022, p. 147). Ou seja, o aproveitamento dos créditos previstos no CPT pode vir a influenciar em diferentes efeitos e vivências do currículo. A possibilidade dessa prática pode ser associada a visão de Ball (1994), pois está diretamente ligada à relação da política com as desigualdades existentes.

Se pensada do ponto de vista individual do discente que utiliza desse benefício, essa situação pode ser interpretada como um efeito da política já que gera uma mudança diretamente na estrutura de seu curso de maneira pessoal. Por isso, tal situação pode estar ligada a questões de justiça e igualdade, como aponta Ball (1994), pois é possível entender que tanto aos alunos que podem comprovar a suas habilidades adquiridas previamente como aos alunos que não tiveram as mesmas

oportunidades, há a garantia de ingressar no nível adequado e ter suas necessidades atendidas.

Por outro lado, no CPT contém também o alerta sobre algumas questões que devem ser consideradas em caso de aproveitamento de estudos. Uma delas é a atenção ao prazo mínimo de integralização curricular em 8 semestres, sendo que cada um tem uma carga-horária específica a se cumprir, podendo fazer com que o aluno tenha problemas em alcançar a exigência de uma carga-horária total de no mínimo 3.200 horas ao final do curso (UNEB, 2022). Com isso, só é possível abreviar o curso em no máximo 300h, ou seja, para a integralização da carga-horária mínima, só seria possível eliminar, por meio da comprovação de estudos extraordinários da língua, os componentes Básico I, Básico II e Intermediário I, os quais somam 270h, como é possível observar na distribuição de horas dos componentes na dimensão de Estudos da Linguagem no Quadro 4 abaixo.

QUADRO 4 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTUDOS DAS LINGUAGENS

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Inglesa Básico I	90h
Língua Inglesa Básico II	90h
Língua Inglesa Intermediário I	90h
Língua Inglesa Intermediário II	90h
Língua Inglesa Intermediário III	90h
Língua Inglesa Avançado I	90h
Língua Inglesa Avançado II	90h
Língua Inglesa Avançado III	75h
Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa	45h
Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa	45h
Estudos de Morfossintaxe em Língua Inglesa	60h
Estudos Fonéticos e Fonológicos I	45h
Estudos Fonéticos e Fonológicos II	45h
Estudos da Tradução	60h
Carga horária total	1005

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 144).

Ainda sobre a abreviação da carga-horária, outro relevante alerta no documento aponta para o fato de que o curso se trata de uma licenciatura. Logo, ele se destina à formação de profissionais para a carreira docente e, por isso, também envolve o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Sendo assim, nas aulas destinadas às habilidades linguísticas são criadas também “oportunidades para os discentes se familiarizarem com as abordagens, metodologias e técnicas de ensino que são conhecidas através do trabalho do/da docente, e que são estudadas e praticadas pelos discentes” (UNEB, 2022, p. 148).

Ou seja, deixando de cursar determinado componente em função de suas habilidades linguísticas comprovadas, o discente estaria perdendo oportunidades de aprimorar capacidades ligadas à sua futura atuação profissional que não estão ligadas somente às competências linguísticas, mas a aptidões docentes requisitadas nos possíveis contextos de prática em cada nível de ensino no seu trabalho enquanto professor após a formação.

Ao esperar que o professor formado nesse contexto desenvolva, dentre outras competências e habilidades para o exercício da profissão, a capacidade de realizar “análise contrastiva, envolvendo os níveis morfosintáticos, semânticos, estilísticos e pragmáticos da língua inglesa” (UNEB, 2022, p. 173) e o exercício do magistério com “capacidade de intervenção metodológica no processo de ensino-aprendizagem” (UNEB, 2022, p. 173), o discente que opta pela eliminação de componentes da dimensão de estudos da linguagem pode deixar de desenvolver tais saberes esperados ao perfil do profissional egresso dessa licenciatura.

Sendo assim, nesse aspecto de aproveitamento em função de habilidades linguísticas e/ou de proficiência o CPT projeta um horizonte de possibilidades, ou seja, são postas diretrizes gerais, mas dependendo do perfil de cada aluno, diferentes possibilidades se abrem ou se restringem. Com isso, por mais que um currículo projete uma determinada identidade, os caminhos criados a partir dele permitem que os egressos tenham perfis diversos, especialmente no que tange às habilidades linguísticas já que o contexto prévio desse aluno e suas escolhas dentro do currículo determinam a possibilidade de caminhos formativos diferentes do discente que não avança nenhum componente e percorre por todos os caminhos oferecidos pelo currículo.

4.2 Dimensão de estudos literários

A dimensão de Estudos Literários compreende os componentes curriculares relacionados ao estudo da literatura anglófona. Esta dimensão abrange a abordagem contemporânea de componentes curriculares que envolvem teorias, obras e autores modernos, além de temas transversais como gênero, direitos humanos e questões étnico-raciais, conforme prescrito pelas DCNs da Resolução 02/2015.

Como uma característica marcante dessa dimensão no CPT, está o fato de que seus componentes foram organizados de acordo com gêneros literários, promovendo, segundo o texto, a construção de uma base teórica que valoriza aspectos intrínsecos à produção literária. Essa escolha é algo que merece destaque aqui, pois se comparada a versão anterior do currículo da UNEB-X essa mudança representa uma novidade, já que na reformulação para o currículo atual houve a decisão de não mais seguir a perspectiva tradicional adotada no currículo anterior na forma de organizar os componentes, ou seja,

[...] optou-se por não mais elaborar componentes que se baseassem em períodos literários – baseados numa perspectiva estanque de história, e com recortes arbitrários, além de teoricamente inexatos – e nem em divisões baseadas em características nacionalistas (literatura inglesa, literatura americana, etc) que nem contemplam a diversidade da produção literária em língua inglesa mundo afora e muito menos encampam características coerentes capazes de caracterizar a produção de um estado-nação. (UNEB, 2022, p. 149)

Outro ponto relevante dessa dimensão se trata da ideia de que a divisão dos componentes em gêneros literários também proporciona “ao licenciando pensar a literatura como material linguístico autêntico a ser trabalhado em sua aula de língua, modelando o trabalho com este gênero em sala” (UNEB, 2022, p. 150). Assim, ao possibilitar que futuros professores pensem nessa prática literária e uso de textos autênticos para as suas vindouras aulas na Educação Básica, o CPT, ou seja, o currículo, faz uma projeção de uma possível escolha metodológica que pode vir a influenciar o trabalho desses professores quando estiverem atuando no contexto de prática.

A este respeito, pensando na associação ao que se projeta sobre o trabalho do professor, o currículo pode ser relacionado à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), já que o egresso da licenciatura em Letras Inglês deve atender à Educação Básica. A BNCC adota uma perspectiva de língua multidimensional e integradora, visando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas dos estudantes de forma contextualizada, pensando na língua como prática social, além de considerar o multiletramento e diversidade linguística (Brasil, 2017). Considerando o inglês como língua franca, a BNCC prevê o uso de gêneros textuais para o ensino de inglês no eixo de Leitura. Portanto, ao optar pela divisão dos componentes em gêneros e não por períodos literários, o CPT está em concordância com a BNCC dando possibilidade de uma preparação adequada ao professor de inglês que irá atuar no contexto da Educação Básica no que diz respeito a habilidade leitora por meio de gêneros textuais que se espera no ensino-aprendizagem da língua.

Através de Donato e Rajagopalan (2016), pode-se entender que textos autênticos são aqueles produzidos originalmente em contextos reais para falantes da língua, ou seja, não são textos produzidos para fins específicos de aprendizagem de determinada língua, mas em realidades onde há interação através dos textos, os quais são objetos sociais. Sendo assim, a ideia exposta anteriormente está em consonância com o pensamento dos autores, já que para eles, levar os diferentes gêneros textuais em língua inglesa para a sala de aula da Educação Básica como uma ferramenta de ensino, amplia as possibilidades de construção e compreensão linguística e/ou textual, assim como leva ao letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua.

Para além disso, a dimensão de Estudos Literários incentiva ainda o diálogo entre os conhecimentos linguísticos e literários, proporcionando uma visão interdisciplinar e contemporânea das literaturas anglófonas (UNEB, 2022), bem como há a dedicação ao estudo de culturas e literaturas negras e indígenas como é possível observar no Quadro 5 de componentes abaixo.

QUADRO 5 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTUDOS LITERÁRIOS

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Teoria Literária	60h
Letramentos literários e Literatura infanto-juvenil	60h
Estudo Literários I: Narrativa	75h
Estudos Literários II: Poesia	60h
Estudos Literários III: Teatro	45h

Estudos contemporâneos da literatura em LE	60h
Literatura Comparada e outras Artes	60h
Culturas e Literaturas Negras e Indígenas	60h
Carga horária total	480h

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 152).

4.3 Dimensões pedagógica e de prática pedagógica

De acordo com este CPT determinado pela UNEB (2022), a dimensão pedagógica do curso Letras Inglês possui pressupostos fundamentais que abrangem diversos conhecimentos necessários para a formação do licenciando. Esses pressupostos estão divididos em categorias do conhecimento, sendo elas: fundamentos da educação, que incluem fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e históricos da educação; aprendizagem e desenvolvimento humano, abrangendo teorias e abordagens psicológicas, sociológicas e neurocientíficas; didática, que compreende a formação da identidade docente, planejamento e avaliação; sistemas educacionais, em que se inserem as políticas, os currículos e a gestão educacional; linguagens para a docência, como a aprendizagem de LIBRAS e outros aperfeiçoamentos da linguagem; bem como temas que ampliam o repertório da formação docente, em que se inserem ideias sobre direitos humanos e diversidades variadas.

Esses pressupostos visam oferecer uma base sólida de conhecimentos e competências necessárias para a atuação do futuro professor, contemplando aspectos teóricos e práticos relevantes para a educação. Faz-se necessário compreender também que no âmbito da licenciatura em Língua Inglesa, há três eixos que se atravessam com a dimensão pedagógica: Educação, Literatura e Linguagem. Dessa forma os componentes pedagógicos do currículo estão organizados conforme o Quadro 6 abaixo:

QUADRO 6 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Aspectos Históricos e Culturais de Língua Materna	45h
Aspectos Históricos e Culturais de Língua Inglesa	45h

Filosofia da Linguagem	45h
Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Linguagem	45h
Teorias de aquisição e de aprendizagem de LE e L2	45h
Políticas e Organizações do Sistema de Ensino	45h
LIBRAS	60h
Análise do Discurso	60h
Linguística Aplicada	60h
Língua Inglesa Instrumental	60h
Estudos Linguísticos I	60h
Estudos Linguísticos II	60h
Tecnologias Digitais da informação e Comunicação aplicadas ao ensino de LI	60h
<i>English for Specific Purpose</i>	60h
Carga horária total	750h

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 156).

Por sua vez, a dimensão de prática pedagógica ressalta a necessidade de os cursos de licenciatura oferecerem um mínimo de 400 horas de prática como componente curricular, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Essa prática deve ser vivenciada ao longo do curso e o currículo a subdivide ao longo de 5 semestres, totalizando 405 horas/aula.

De acordo com o PPC, os componentes de Prática Pedagógica I ao V visam proporcionar aos professores em formação uma experiência direta e próxima do ambiente escolar e da prática de ensino de LI, incluindo atividades como observação, coparticipação, docência efetiva e outras práticas. Para além da prática do Estágio Supervisionado, a dimensão de prática pedagógica busca especificamente integrar conhecimentos teóricos e práticos, privilegiando saberes basilares para a formação de professores comprometidos em atender às demandas educativas no ensino de competências linguístico-discursivas, literatura e cultura de língua inglesa (UNEB, 2022), distribuídos ao longo da realização dos componentes separados de acordo com a carga-horária do quadro abaixo:

QUADRO 7 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Prática Pedagógica I	60h

Prática Pedagógica II	75h
Prática Pedagógica III	105h
Prática Pedagógica IV	105h
Prática Pedagógica V	60h
Carga horária total	405h

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 158).

Estes componentes curriculares de Prática Pedagógica permeiam toda a primeira metade do curso, do primeiro ao quinto semestre, integrando os conteúdos relativos às diretrizes formuladas para a Educação Básica. Através do ementário dessas disciplinas, é possível notar, devido a distribuição das horas dos componentes, como o CPT almeja, através de sua prescrição, uma possibilidade de inserção do discente no contexto de prática dentro dessa dimensão, pois parte da carga-horária dos componentes de Prática Pedagógica II, III e IV, mais precisamente 30 horas, são obrigatoriamente destinadas a execução de projetos de extensão que precisam ser aplicados na sala de aula de Língua Inglesa na Educação Básica, o que expressa uma das formas como o currículo indica a prática da curricularização da extensão. Enquanto na carga horária de Prática Pedagógica I e V são dedicadas 15 horas exclusivamente para observação de aulas de língua inglesa. No entanto, apesar dessa possibilidade estar determinada no documento, não é possível somente por meio desse texto do CPT verificar a execução real dessa prática.

Apesar de a Prática Pedagógica proposta pelo currículo não ser necessariamente a execução do Estágio Curricular Supervisionado (discutido na sessão 4.5 deste capítulo), o fato de este CPT propor a execução de projetos práticos na modalidade de extensão evidencia uma preocupação do curso com a prática docente em diferentes instâncias. Para Pimenta (2019), o estágio deve ter início desde o momento do ingresso do discente nos cursos de licenciatura, estando presente até o final de seus estudos de formação. Ao inserir uma carga-horária voltada a experiências de iniciação à docência desde a Prática Pedagógica II, o currículo reflete essa mesma importância que a autora dá à prática.

A ementa para a Prática Pedagógica I (UNEB, 2022, p. 197) pressupõe a investigação sobre conceitos e ideias de educação e de escola, além de buscar analisar o impacto das teorias de aprendizagem educacional e das diferentes

tendências educativas na prática dos métodos de ensino, e estabelecer relações eficazes entre teoria, prática docente, investigação e promoção. Já na Prática Pedagógica II (UNEB, 2022, p. 210), pretende-se realizar reflexões sobre a postura crítico-reflexiva dos profissionais da formação de professores e da educação de inglês, bem como, objetiva discutir a alfabetização e as novas alfabetizações e tecnologias de informação e comunicação e seu impacto em novas formas de ensino e aprendizagem.

É possível associar esses ideais à visão de Pennycook (2001) sobre a pedagogia crítica, a qual está pautada na ideia de que através desse pensamento os discentes podem desenvolver uma voz própria. Para Pennycook (2001), as relações sociais e ideológicas vivenciadas em sala de aula são reflexos das relações sociais. Portanto, fazendo uso desse ideal da linguística aplicada crítica, a prática pedagógica proposta pelo currículo pode se relacionar à forma de questionar as relações sociais e políticas que existem nos processos pedagógicos conforme proposto pelo referido autor.

Da mesma maneira, Pimenta (2019, p. 26) sustenta que a prática pedagógica é um suporte para que o professor em formação “saia do curso preparado para exercer a sua práxis profissional de professor, com vistas a proceder constantes leituras, análises, problematizações de sua própria práxis e da práxis educativa circundante”. Ou seja, essa prática o capacita a se tornar um profissional crítico e reflexivo, possivelmente tornando-se também um pesquisador dessa realidade.

Por sua vez, na ementa da Prática Pedagógica III (UNEB, 2022, p. 224), o objetivo central consiste em estudar os diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e as relações inerentes ao processo de ensino, com vista à discussão da era pós-método. Também faz parte do planejamento a discussão sobre abordagens interculturais para o ensino de línguas em diferentes contextos socioeducativos, escolares e não escolares, a análise e elaboração de recursos didáticos de natureza diversa – manuais escolares, novas tecnologias de informação e comunicação, etc. – no que diz respeito às características e funções dos diferentes ambientes de ensino de línguas estrangeiras no ensino básico, tendo em conta questões étnicas, de gênero e de âmbito geracional. Além disso, é previsto que deve ser executada a produção e aplicação de oficinas com recursos didáticos alternativos.

Em seguida, para a Prática Pedagógica IV, o PPC (UNEB, 2022, p. 238) propõe a abordagem de questões relacionadas com a gestão da sala de aula de língua estrangeira e o papel do professor na facilitação da interação em grupo. Pretende-se também tratar de características específicas dos ambientes de ensino da série inicial, da Educação de Jovens e Adultos, além da diversidade de pessoas com necessidades específicas. Relacionar esses temas com a aplicação de projetos de ensino é relevante, pois, conforme sustenta Pimenta (2019) sobre a práxis, pode surgir daí a oportunidade de aprender com professores experientes na atividade docente, além de observar de perto a complexidade das práticas institucionais.

Já na Prática Pedagógica V (UNEB, 2022, p. 258), os estudos se dedicam aos diferentes âmbitos da avaliação educacional, como a historicidade das políticas de avaliação, o estudo de conceitos teóricos e metodológicos de avaliação, seus aspectos políticos e epistemológicos, práticas de avaliação em instituições de ensino e salas de aula, reflexões, dentre outros.

Ao dar destaque ao quesito da avaliação, o CPT enfatiza importante parte do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Considerando que avaliar é parte intrínseca do processo educacional. Quevedo-Camargo e Damacena (2021) acreditam que parte do processo de formar professores críticos e reflexivos a respeito de suas práticas avaliativas envolve também a orientação em direção a uma prática que visa o potencial máximo dos alunos a partir de uma perspectiva de ensino e, conseqüentemente, de avaliação que seja justa e consciente. Por isso, as autoras apontam que a incorporação de disciplinas que abordam a avaliação nos currículos dos cursos de Letras visando o letramento em avaliação pode dar aos professores em formação a oportunidade de

[...] refletir a respeito do processo avaliativo de maneira integral e, desse modo, exercer seus papéis de professores-avaliadores de maneira mais bem informada. Portanto, entende-se que, na formação de professores de línguas, não se pode pensar em avaliação como um mero apêndice, mas como um instrumento rico e com diversas possibilidades, que é capaz de fornecer subsídios para que o profissional reflita, reformule e justifique sua própria atuação. (Quevedo-Camargo; Damacena, 2021, p. 1071)

Em resumo, os componentes curriculares dessa dimensão como um todo propõem estudos teórico-práticos dos diversos eventos que se relacionam com o ambiente escolar e com a prática de ensino de LI especificamente. De forma

semelhante aos pressupostos que o CPT estabelece sobre essa dimensão de prática pedagógica, veremos posteriormente que o PPC destaca também o estágio como uma forma de contribuir não somente para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também para o desenvolvimento de habilidades específicas da área e de uma postura crítica e autocrítica.

Pensando nessas dimensões relacionadas à prática, seria válido questionar em outras instâncias, para além do CPT, em que medida esses componentes contribuem para a formação integral do professor afora de habilidades técnicas, ou se a junção dessas práticas à teoria são o suficiente para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e culturais necessárias para a prática docente promovendo, portanto, a eficácia da formação integral e do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento dessa consciência crítica precisa levar em conta as demandas sociais contemporâneas pertinentes ao papel do professor na sociedade. A este respeito, Freire (1987) argumenta que a práxis ajuda os professores a desenvolverem uma consciência crítica sobre sua prática pedagógica, pois ao refletirem sobre suas ações e o contexto em que estão inseridos, os educadores podem identificar opressões e injustiças, promovendo uma educação mais justa e democrática.

Além disso, é preciso considerar que a eficácia da experiência teórico-prática na formação de professores depende também do nível de preparação dos docentes que acompanham e supervisionam esses processos, pois se esses profissionais não estiverem preparados para serem mediadores e facilitadores da reflexão crítica por meio da integração da teoria e prática, os benefícios da práxis podem ser comprometidos.

4.4 Dimensão de pesquisa científica e interdisciplinar

A dimensão de pesquisa científica e interdisciplinar do curso de Letras Inglês da UNEB-X é composta por oito componentes curriculares voltados para a formação científica e representa uma sustentação teórico-prática que se articula na interdisciplinaridade com os demais componentes do curso. Os componentes dessa dimensão, cada um com carga-horária de 30 horas, tratam a leitura e a produção de

textos orais e escritos do gênero acadêmico a partir da perspectiva do letramento acadêmico, partindo da concepção de letramento como o estudo de práticas discursivas e culturais próprias a um determinado contexto (UNEB, 2022).

A proposta do CPT indica que nesses componentes deve ocorrer o estudo das estratégias de textualização e retextualização das formas de ser, pensar e fazer (ler/escrever) demandadas pela comunidade acadêmica, propondo o letramento acadêmico do discente. Os componentes estão divididos ao longo de todo o curso conforme o Quadro 8 abaixo:

QUADRO 8 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINAR

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares I	30h
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares II	30h
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares III	30h
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares IV	30h
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares V	30h
Núcleos de Estudos Científicos Interdisciplinares VI	30h
Trabalho de Conclusão de Curso I	30h
Trabalho de Conclusão de Curso II	30h
Carga horária total	240h

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 304).

Além de acarretar os projetos de TCC que proporcionam a valorização das pesquisas de campo, bibliográfica e documental, essa dimensão também inclui atividades extracurriculares como os projetos de Iniciação Científica voltados para os estudos pedagógicos, linguísticos e literários, bem como eventos voltados para a comunicação dos resultados parciais e finais de pesquisas desenvolvidas por estudantes do curso. É válido considerar, portanto, que a dimensão de pesquisa científica e interdisciplinar promove, no âmbito do CPT, concordância direta com a Resolução CNE/CP 02/2015 a qual prevê a articulação entre ensino pesquisa e extensão como uma forma de garantir a qualidade acadêmica da formação.

O currículo projeta, portanto, uma formação de professor pesquisador destacando especialmente a influência do diálogo cogerativo na formação de

professores de línguas. Este CPT considera que as atividades colaborativas permitem ao professor reposicionar-se em suas concepções de ensino e aprendizagem, promovendo interações mais horizontais e simétricas, baseadas na colaboração e cooperação com os demais sujeitos do processo educativo (UNEB, 2022). No entanto, conforme analisa Mateus *et al.* (2011), esse processo não é tão simples:

Embora cientes de que não haja uma prescrição em como se trabalhar colaborativamente, olhando de nossa janela, uma cultura de formação colaborativa de professores envolveria o reconhecimento da necessidade de se propiciar a construção do conhecimento por meio do diálogo, da negociação de diferenças, da reorganização dos papéis dos envolvidos, da mutualidade de papéis, do suporte e confiança no outro e uma constante disposição de repensar a prática. (Mateus et al, 2011, p. 380)

No mesmo sentido, Audi *et al.* (2024) explicam que a formação de professores nessa perspectiva se trata de livrar-se das limitações da formação tradicional, em que o professor formador é visto somente como um orientador do professor em formação.

De modo geral, ao possibilitar a projeção da formação de um professor pesquisador, o currículo compreende que o pesquisador desempenha um papel fundamental na educação, combinando a prática docente com o envolvimento em atividades de pesquisa o que pode levar ao aprimoramento da qualidade do ensino, bem como à contribuição para o avanço do conhecimento na área educacional. O professor pesquisador, de acordo com a visão apresentada pelo currículo, tem o papel e responsabilidade de integrar a pesquisa com a prática docente para promover uma abordagem mais eficaz de ensino, bem como pode contribuir para a formação de professores mais qualificados e atualizados, pois há a previsão de estímulo ao pensamento crítico e à reflexão por meio da pesquisa.

Este pensamento está de acordo com a visão de Freire (1987), o qual defende que a educação deve ser um processo de co-investigação em que professores e alunos participam ativamente da construção do conhecimento. Para o autor, o professor pesquisador não é somente um transmissor de conhecimento, como também um facilitador e co-participante na investigação do mundo. Sobre a reflexão crítica, Freire (1987) acredita que esta é uma ferramenta que o professor pesquisador pode utilizar para entender as condições sociais, econômicas e políticas que permeiam e influenciam a educação e a sociedade, permitindo que as práticas pedagógicas sejam adaptadas aos contextos de forma mais eficaz e significativa.

4.5 Dimensão de estágio curricular supervisionado

De acordo com o PPC, os pressupostos do estágio curricular supervisionado incluem a aproximação do aluno ao campo de trabalho para promover a articulação entre teoria e prática, a vivência, compreensão e fortalecimento da identidade profissional, consciência política e social do aluno-estagiário, bem como a realização de ações que otimizem o ensino na área de língua e literatura (UNEB, 2022). Através do Estágio, o curso objetiva inserir o aluno em ambientes de ensino-aprendizagem para promover reflexões sobre a realidade encontrada. A carga-horária dos componentes dessa dimensão está dividida conforme o Quadro 9 abaixo:

QUADRO 9 - COMPONENTES CURRICULARES DA DIMENSÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Estágio Curricular Supervisionado I	105h
Estágio Curricular Supervisionado II	105h
Estágio Curricular Supervisionado III	105h
Estágio Curricular Supervisionado IV	105h
Carga horária total	420h

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UNEB, 2022, p. 301).

O programa prevê também a possibilidade de redução da carga-horária do Estágio Supervisionado para alunos que comprovem docência na Educação Básica, na área do curso, se ocorrida nos últimos 3 anos, ou também é possível comprovar experiência pela participação em Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, o Regulamento Geral de Estágio da UNEB (Resolução CONSEPE nº 2.016/2019) permite que para os cursos de licenciatura da instituição ocorra a redução de até 100 horas dos componentes curriculares de estágio, sendo que esse aproveitamento deve obedecer à redução de, no máximo, um terço da carga horária de cada componente.

No entanto, ao optar pelo aproveitamento de horas na prática de estágio, é possível pensar que o discente pode deixar de otimizar a sua prática profissional em diversas competências e possibilidades de aprendizado sobre a profissão, pois

Entendemos que o estágio se constitui como atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar, realizada pelos docentes nas escolas públicas; como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, que compreende a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam. Nesse sentido, *o estágio caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas*. Em sua realização, esses sujeitos se colocam como atentos aos nexos e relações que se estabelecem e a partir das quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados. (Pimenta, 2019, p. 25)

Sendo assim, com a possibilidade de comprovação em experiência docente para redução da carga-horária de estágio, o currículo projeta diferentes perfis profissionais, pois possivelmente o professor que opta pela dispensa deve seguir exercendo sua prática sem autoconsiderações crítico-reflexivas sobre os aspectos de sua prática de ensino. Já o professor que vivencia as experiências de ensino por meio do estágio curricular supervisionado pode ter mais chances de se tornar tanto um professor pesquisador de sua própria prática como um profissional mais crítico, reflexivo e justo para com o aprendizado de seus alunos. Ou seja, apesar de haver uma diretriz geral no currículo, o CPT projeta outras possibilidades que podem influenciar nos perfis e identidades dos profissionais formados pelo curso.

Apesar de enfatizar a importância do estágio curricular supervisionado como uma oportunidade crucial para integrar teoria e prática na formação acadêmica de futuros professores, pois permite que estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos em sala de aula na prática profissional (UNEB, 2022), o CPT não dá conta de exemplificar exatamente como o estágio garante a efetividade dessa integração entre teoria e prática. Não é possível afirmar, somente no nível do CPT, se a abordagem do estágio proporciona oportunidades suficientes para que os alunos compreendam como teoria e prática se interligam de maneira significativa ou se há um equilíbrio adequado entre a preparação teórica oferecida no curso e as experiências práticas vivenciadas no estágio, ou seja, possivelmente somente através do contexto de prática seria possível avaliar se a teoria fornecida pelo currículo prepara adequadamente os alunos para enfrentar os desafios práticos que encontram no estágio.

Grosso modo, a partir do que está estabelecido nesse CPT, o estágio supervisionado pode ser compreendido como a dimensão em que o discente tem a oportunidade de se preparar para executar a profissão docente em uma situação de imersão real numa sala de aula da Educação Básica. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) explicam que os estágios costumam ser considerados como a parte prática, e não a teórica, de um curso de formação profissional. De acordo com as autoras, é comum ouvirmos discentes concluintes dizerem que o curso por si só é somente “teórico”, que a profissão se aprende “na prática”, que as duas vertentes são coisas diferentes. Para Pimenta e Lima (2006), central a esta narrativa popular é a observação de que, no que diz respeito à formação de professores, o currículo não fundamenta teoricamente o desempenho dos futuros profissionais nem se refere à prática como base para a teoria. Em outras palavras, acredita-se que falta tanto teoria quanto prática.

Por isso, as autoras sustentam a ideia de que pensar o estágio como práxis é uma forma de superar a fragmentação e a dicotomia entre teoria e prática. Assim, esse estudo permite a compreensão de que o estágio é uma atividade de conhecimento, diálogo e intercessão com a realidade, “ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2006, p. 14). Com isso, conforme apontado em interpretação anterior, ao eliminar a carga-horária de estágio de sua formação, o discente deixa de ter contato com essas oportunidades do aprendizado da profissão, as quais dão conta de aspectos que vão além da mera transposição de conteúdos. É possível, no entanto, eliminar essa ressalva com relação ao aproveitamento de carga horária através da experiência enquanto aluno participante do PIBID, uma vez que o programa oferece oportunidades de formação supervisionada e reflexiva.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) concluem que os estágios são uma preparação para o trabalho docente coletivo, porque acreditam que a docência não é uma questão pessoal dos professores, uma vez que as tarefas escolares são resultado de práticas institucionais e de ações coletivas dos professores, situadas num contexto social, histórico e cultural. Além disso, “o estágio coloca-se então como um espaço/tempo favorecedor da compreensão a respeito da profissionalidade docente” (Pimenta, 2019, p. 26).

Dessa maneira, o PPC demonstra que o estágio curricular supervisionado é de extrema importância para a formação acadêmica, pois proporciona ao estudante a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Acredita-se que ele permite que o aluno vivencie o ambiente profissional, desenvolva habilidades específicas da área de atuação e compreenda a realidade do campo de trabalho (UNEB, 2022).

Ademais, corroborando a visão apontada anteriormente o PPC aponta que o estágio promove a integração entre a teoria e a prática, contribuindo para a formação integral do futuro professor, o desenvolvimento de uma postura crítica e autocrítica, e a conscientização das demandas da sociedade contemporânea. Assim, o documento entende o estágio como essencial para a capacitação do aluno, preparando-o de forma mais completa e eficaz para ingressar no mercado de trabalho (UNEB, 2022).

Para comprovar a efetividade desses pressupostos estabelecidos no CPT, seria necessário avaliar, em outros contextos, se o estágio curricular supervisionado cumpre efetivamente seu papel na formação de professores além do aspecto técnico, preparando-os de maneira abrangente para os desafios da carreira docente. Isso envolve não apenas aplicar conhecimentos teóricos na prática, mas também promover uma compreensão profunda das complexidades e responsabilidades da profissão educacional na contemporaneidade.

4.6 Dimensão de estudos integradores

A dimensão de Estudos Integradores tem o objetivo de compor o processo formativo do professor através de Atividades Complementares (AC) ou Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC) que contribuem no enriquecimento curricular compreendendo a participação obrigatória em, no mínimo, 200 horas de atividades teórico-práticas para além da carga-horária distribuídas dentre os componentes curriculares (UNEB, 2022).

O currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X se alinha às AC e/ou AACC de diversas formas. Além das atividades e aulas obrigatórias previstas para a formação, o CPT prevê que os alunos têm a oportunidade de participar de programas de pesquisa e extensão, bem como outras atividades complementares para sua qualificação profissional. Para atender ao somatório de 200 horas de AACC, o curso

promove ações como cursos de extensão, colóquios, possibilidade de participação em editais de monitoria de ensino, iniciação científica, entre outros eventos acadêmicos, como seminários, encontros, palestras e atividades de monitoria de eventos. De acordo com o PPC, os professores orientam os alunos quanto às atividades disponíveis, acompanhando seu progresso até a conclusão do curso, demonstrando, portanto, uma forma de trabalho colaborativo entre ambos.

Sendo assim, essa dimensão também pode ser vista como uma atividade que impulsiona o desenvolvimento da autonomia formativa uma vez que cada discente é por si só responsável em decidir de que forma irá completar essa carga-horária extracurricular diante das possibilidades oferecidas não somente pelo programa, mas também por iniciativas externas como cursos e participação em congressos ou outros tipos de eventos acadêmico científicos e/ou extensionistas.

De acordo com Smith e Erdogan (2008), a autonomia do professor em formação se refere não somente a capacidade de direcionar o seu próprio aprendizado, mas também à habilidade de desenvolver aptidões, conhecimentos e atitudes que possam otimizar o seu desempenho enquanto professor, levando em consideração também a cooperação e o que se pode aprender com outros por meio dela, ou seja, uma ideia que faz com que o CPT projete mais uma vez o sentido de colaboração. Além disso, para os autores a capacidade de desempenhar esse tipo de autonomia funciona como um tipo de motor que impulsiona o desenvolvimento profissional de um docente ao longo de sua carreira.

No mesmo sentido, as monitorias de ensino e extensão oferecidas ao longo dos semestres dentro do curso são mencionadas como experiências formativas enriquecedoras para além do currículo (UNEB, 2022). O PPC explica que os alunos têm a possibilidade de se candidatar a essas monitorias, as quais podem ser realizadas com bolsas ou em caráter voluntário, a depender da oferta em questão. A regulamentação diz que os alunos-monitores devem desenvolver 12 horas de atividades semanais na disciplina ou no curso de extensão para o qual pleitearam a vaga de monitoria. O CPT prevê que as monitorias de ensino sejam oferecidas para as diversas disciplinas do curso, em que as atividades do monitor podem abranger, sob orientação do professor responsável e através do trabalho colaborativo, o auxílio na elaboração do planejamento semestral, o planejamento e execução de atividades

do componente, bem como assessorar na execução de atividades teóricas e/ou práticas.

A monitoria de ensino é regulamentada pela Resolução CONSU nº 700/2009 e baseada nas DCNs do CNE (Resolução CNE/CP 02/2015). Sobre essa relação com a legislação no nível do CPT, o PPC explica que:

[...] a monitoria é uma das funções acadêmicas que, no seu papel de atividade complementar nos cursos de graduação, além de promover maior interação entre o corpo docente e o discente, deve proporcionar oportunidades para a integração da teoria com a prática na formação do futuro profissional. A monitoria tem por objetivos: (i) promover ações cooperativas entre estudantes e professores, favorecendo a participação dos discentes nas atividades de docência; (ii) disponibilizar oportunidades para o aprofundamento dos conhecimentos do discente na área da monitoria; (iii) contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino de graduação na Universidade. (UNEB, 2022, p. 342)

Já a monitoria de extensão é oferecida para os cursos de extensão sob a orientação do professor coordenador de determinado projeto e as atividades envolvidas dependem do foco do projeto (UNEB, 2022). A colaboração entre docentes e discentes atuantes em projetos de extensionistas pode enriquecer a formação, pois conforme Audi *et al.* (2024), as práticas colaborativas permitem ações horizontais, nas quais aqueles envolvidos no processo de formação compartilham tanto saberes quanto fazeres.

Outro ponto relativo à dimensão de estudos integradores e outras experiências formativas se dá através da curricularização da extensão, a qual é estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 07 de 2018, que tem o objetivo de integrar a extensão ao currículo dos cursos de graduação, promovendo no âmbito do CPT e, conseqüentemente do CI, uma relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Este documento normativo aponta a necessidade de uma extensão universitária como um processo educacional, cultural e científico no qual o ensino e a pesquisa estão intimamente interligados e que permite a ampliação da relação entre a universidade e a sociedade.

Conforme o que está estabelecido pela Resolução isso seria possível, pois ela prevê que pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação deve ser destinada a atividades de extensão, o que reforça o compromisso das IES com a

comunidade e com a formação integral do estudante. No mesmo sentido, ao exigir a sistematização e avaliação das ações de extensão, o texto normativo busca também garantir a qualidade e a relevância social dessas ações.

Em suma, o texto postula que além de promover atividades de extensão pautadas por princípios éticos, democráticos e com responsabilidade social, essa nova perspectiva para a extensão permite o desenvolvimento de uma formação acadêmica que não somente integra ensino, pesquisa e extensão, mas também propõe um compromisso com a transformação social e a formação de profissionais cidadãos.

Da mesma forma, o PPC da UNEB (2022) aponta que a integração de atividades de extensão nos currículos acadêmicos traz diversos benefícios, tais como a ampliação da formação humana por meio da aproximação e relação horizontal com saberes produzidos na relação entre a Universidade e a comunidade externa, permitindo a formação coletiva de discentes, professores, técnicos e comunidade externa. Além disso, o PPC aponta que através da extensão é possível vivenciar experiências enriquecedoras para a formação de professores através da inserção de atividades formativas ricas em experiências e aprendizagens de natureza teórico-prática, reflexiva e interventiva. Igualmente, a extensão é um facilitador para a promoção da cidadania uma vez que os projetos de extensão podem contribuir para a superação das desigualdades educacionais em concordância também com as diretrizes do PNE (UNEB, 2022).

Para atender à determinação da Resolução CNE/CES 07/2018 de que 10% da carga horária do curso seja destinada à extensão, no currículo em questão são dedicadas 330 horas à curricularização da extensão, as quais estão distribuídas em atividades extensionistas ao longo da carga horária dos componentes das dimensões de estudos da linguagem e de práticas pedagógicas, sendo: 120 horas distribuídas entre os componentes de Prática Pedagógica I a V, do primeiro ao quinto semestre, em períodos de 15 e/ou 30 horas; 180 horas nos componentes de Língua Inglesa, as quais estão divididas em períodos de 30 horas do terceiro ao oitavo semestre, do Intermediário I ao Avançado III; e 30 horas inseridas no componente de *English for Specific Purposes* no oitavo semestre.

Consonante ao que foi apontado anteriormente a respeito das dimensões de Prática Pedagógica e de Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva do CPT,

a curricularização da extensão contribui com a formação docente ao possibilitar a aprendizagem sobre, por exemplo, como ensinar conteúdos específicos através da execução prática por meio dessas atividades extensionistas.

Outras características relevantes nesse âmbito, conforme mencionado, são a abertura de portas para a Iniciação Científica e a flexibilidade curricular que dá a possibilidade de viabilizar a integralização de créditos logrados nas ações de extensão universitária. De acordo com o PPC, a Iniciação Científica é um dos instrumentos que permite a aproximação entre a Graduação e Pós-Graduação no contexto da Universidade, possibilitando que os estudantes se tornem mais qualificados para o ingresso nos programas de formação continuada (UNEB, 2022).

Ao analisar o projeto de extensão, denominado “Sala de Inglês: cursos de língua inglesa para a comunidade”, vinculado ao curso de Letras Inglês da UNEB-X, Audi *et al.* (2024) analisam como a formação docente vivenciada pelos monitores/professores voluntários do projeto contribuiu para a sua trajetória profissional e acadêmica através das possibilidades fornecidas pelo ensino colaborativo. Os autores explicam que a extensão é compreendida como o conjunto de atividades desenvolvidas dentro e fora dos ambientes universitários e busca estreitar tanto as relações entre o aluno e a prática profissional, como entre a universidade e a comunidade.

Audi *et al.* (2024) apontam em seu estudo que a atuação no projeto possibilitou aos discentes participantes o contato com a docência desde o início do curso, ou seja, através da extensão eles foram inseridos no contexto de prática mesmo antes de sua formação. Com isso, em sua análise, os autores concluem que as atividades extensionistas podem ser constituídas como *locus* legítimos para a formação docente, além de contribuir para a construção da identidade dos professores para além dos limites dos componentes curriculares.

Diante disso e de acordo com o texto do PPC, conclui-se que os benefícios mencionados são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para a promoção de uma educação mais ampla e inclusiva. Assim, na perspectiva do CPT, enquanto texto político o currículo evidencia que a formação integral do professor pode e deve ir além do cumprimento de componentes curriculares, já que através da dimensão de estudos integradores outras oportunidades formativas são oferecidas e

proporcionam uma nova gama de experiências ao professor em formação, as quais podem agregar mais ainda ao seu exercício da profissão docente.

4.7 Perfil profissional do egresso

Esta seção encerra o capítulo de análise com algumas observações e reflexões sobre o perfil profissional do egresso do curso de Letras Inglês da UNEB-X conforme projetado pelo currículo, atendendo, portanto, ao objetivo específico da pesquisa de refletir sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

No âmbito do CPT, o texto do PPC indica que o perfil profissional do egresso do curso inclui, dentre suas habilidades, a capacidade de estabelecer relações entre linguagem, cultura, sociedade, educação e ética geral e profissional. O documento afirma que o profissional deve ser capaz de responder criticamente às mudanças advindas das transformações sócio-históricas e político-culturais, compreendendo respeitosa e não agressivamente as formas de agir e não agir, assim como as interações entre as diversas culturas existentes.

Ademais, o documento prescreve que o egresso, além de atuar com ética e compromisso, deve estar apto a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem, e promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. Também é esperado que o profissional tenha competência para o exercício do magistério, com capacidade de intervenção metodológica no processo de ensino-aprendizagem, elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas, entre outras habilidades (UNEB, 2022).

São apontados, ainda, os desafios enfrentados pelo Ensino Superior na oferta de experiências de aprendizagem eficazes para os alunos no contexto de prática, especialmente no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias no mundo contemporâneo. O currículo apresentado propõe, portanto, que a formação básica do profissional de Letras se direciona principalmente à atividade docente, nesse caso, tornando-se profissionais aptos a lecionar a Língua Inglesa e Literaturas

na Educação Básica. No entanto, os currículos, de modo geral, são passíveis de questionamentos e reflexões sobre os caminhos que se aplicam à formação profissional, pois

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de 'prática'. (Pimenta; Lima, 2006, p. 6)

Diante disso, o estudo de Oliveira e Audi (2013) nos permite exemplificar um recorte sobre a formação de professores de inglês que atuavam no contexto de prática na região até 2013, quando as autoras realizaram um levantamento sobre os professores nesse contexto. Oliveira e Audi (2013) realizaram um levantamento sobre o perfil dos professores de inglês da Educação Básica na região Extremo Sul da Bahia, investigando a realidade de 10 municípios circunvizinhos à cidade de Teixeira de Freitas. As pesquisadoras constataram na época que dos 44 (quarenta e quatro) professores de inglês da Rede Estadual, somente 12 (doze) possuíam formação específica na área de LI, sendo que 9 (nove) professores sequer possuíam formação no Ensino Superior. Já na Rede Municipal de Teixeira de Freitas foram identificados 54 (cinquenta e quatro) professores de inglês em que somente 29 (vinte e nove) possuíam formação na área e ainda havia 16 (dezesesseis) professores atuando mesmo sem ter concluído sua formação em qualquer área do Ensino Superior.

Diante do cenário encontrado, Oliveira e Audi (2013, p. 712) concluíram que o perfil profissional do professor de inglês nesse contexto de prática revelava “um professor de língua inglesa sobrecarregado, com identidade fragilizada”, se considerando que a maioria deles não eram formados na área, além de trabalharem mais de um turno e sem estabilidade no cargo, o que revelou uma situação alarmante

já que, conforme as autoras, a formação da identidade dos professores pode ser afetada negativamente quando influenciada por diversos fatores sociais tais como o “tipo de vínculo trabalhista, carga horária, [...] fatores psicológicos, se levarmos em consideração o grande número de professores lecionando a LI sem formação na área”.

Também é importante constatar que a pesquisa de Oliveira e Audi (2013) apresenta dados que foram investigados durante um projeto de Iniciação Científica, comprovando que o desenvolvimento de projetos de pesquisa realizados de forma extracurricular durante a formação pode, de fato, gerar frutos que de certo modo poderiam ser considerados referentes ao contexto de resultados ou efeitos, uma vez que a publicação de estudos como esse pode contribuir para enfatizar a relevância do curso de Letras Inglês da UNEB-X para a melhoria da qualidade do ensino na região. Acredita-se nessa ideia, pois é possível supor que o quadro de professores sem formação atuando nas salas de aula de inglês deve ter diminuído no decorrer dos últimos anos considerando-se o número de formandos que a UNEB-X proporciona à comunidade e à região a cada ano, possivelmente mudando o cenário do contexto de prática.

Uma forma de constatar essa atualização na situação de formação dos professores nesse cenário é observar o quadro de aprovações nos dois últimos concursos públicos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o Núcleo Territorial de Educação – NTE 07, que compreende a região de Teixeira de Freitas e municípios circunvizinhos, os quais foram realizados nos anos de 2017 e 2022, período posterior aos resultados encontrados por Oliveira e Audi (2013). De acordo com a homologação publicada no D.O.E. de 16 de jun. de 2018, nº 22.440, o primeiro concurso aprovou 16 (dezesesseis) professores de inglês para a região, enquanto o segundo concurso aprovou mais 5 (cinco) professores de inglês que pleitearam vaga para o NTE 07, conforme homologado no D.O.E. de 29 de abr. de 2023, nº 23.652.

Apesar de a homologação desses resultados não ser necessariamente a comprovação da posse no cargo por esses professores de inglês, o fato de haver essa possibilidade tangente de que 21 (vinte e um) novos professores da Rede Estadual sejam formados na área de Língua Inglesa já representa um número expressivo em relação aos dados levantados anteriormente por Oliveira e Audi (2013). Além disso, após uma breve busca pelos nomes desses professores aprovados em concurso na

Plataforma Lattes¹⁵, foi possível identificar através de seus currículos que, pelo menos, um total de 16 (dezesesseis) professores dentre os 21 (vinte e um) aprovados nos dois certames¹⁶, se graduaram no curso de Letras Inglês da UNEB-X, comprovando assim a relevância local e social do curso para a região.

No mesmo sentido, a própria atualização do currículo, inserido especificamente no CPT e aplicado ao contexto de prática, apresentado nesta pesquisa também pode ser considerada como uma resposta da política para lidar com as possíveis desigualdades geradas durante a atuação dos currículos anteriores, colaborando para a mudança do cenário profissional e educacional na região. Ainda no nível do CPT, este currículo também é uma resposta à necessidade de atualização estabelecida pela publicação de novas legislações nacionais.

Da mesma forma, como parte complementar à formação, especificamente no que diz respeito a atuação na Rede Pública, o PPC da UNEB-X reforça que o corpo discente do curso tem tido ao longo dos últimos anos a oportunidade de participar de programas como o PIBID, além de vivenciar outras experiências formativas por meio da participação em projetos de extensão e outros de trabalhos advindos da curricularização da extensão, conforme mencionado na seção anterior.

Outra evidência da relevância do curso para a região é o estudo de Audi (2018) que, em sua tese, discutiu diversos desdobramentos da experiência formativa dos 12 (doze) discentes do curso de Letras Inglês da UNEB-X que participaram do PIBID entre os anos de 2011 e 2014. Ao investigar o rumo profissional dos então discentes, agora professores formados, a pesquisadora constatou que 9 (nove) desses 12 (doze) professores estão seguindo suas carreiras docentes, concluindo que é possível, através do PIBID, que os discentes em formação ampliem suas possibilidades de identificação e engajamento com a profissão de professor de inglês. Assim, esta pode ser considerada como mais uma evidência sobre a relevância do curso para a região.

¹⁵ Os currículos não foram considerados para fins de confirmação da atuação profissional desses professores no cargo dos concursos, pois a possibilidade de desatualização dos dados de experiência profissional na plataforma poderia não dar veracidade aos fatos, já que a alimentação de dados na plataforma depende exclusivamente de iniciativa pessoal e é comum que os sujeitos deixem de atualizar suas informações profissionais no currículo lattes quando suas carreiras não se dão no contexto acadêmico, mais especificamente no Ensino Superior.

¹⁶ Dos 5 professores restantes desse total, não foi possível encontrar e/ou confirmar através da Plataforma Lattes as informações sobre a formação de 3 deles. Dentre os outros 2, um se formou em outra Universidade e o outro, apesar de ter cursado alguns anos do curso de Letras Inglês na UNEB, não concluiu sua formação nessa instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento aqui as considerações finais deste estudo por meio da retomada dos objetivos e síntese dos capítulos da pesquisa. Além disso, aponto tanto as contribuições como as limitações da pesquisa, pensando em possíveis direcionamentos para posteridade. Compreendendo, portanto, o processo dissertativo como um importante marco de travessia na jornada acadêmica, ressalto que nessas considerações finais opto por uma mudança na estratégia de linguagem enquanto pesquisadora passando do texto impessoal ao uso da conjugação em primeira pessoa, pois sinto aqui a necessidade de retomar a minha trajetória de pesquisa de maneira mais particular.

Assim, com o objetivo geral de analisar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores no âmbito do contexto de produção de textos, organizei essa dissertação em 4 capítulos, os quais atenderam separadamente a outros objetivos específicos em que: (i) apresentei o histórico do curso de Letras Inglês na UNEB – Campus X e a evolução de seu currículo ao longo do tempo; (ii) apresentei e analisei o currículo atual do curso da UNEB-X utilizando a ACP e, mais especificamente, o contexto de produção de textos, como ferramenta para uma análise interpretativista; e (iii) refleti sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

No **Capítulo 1** discorri sobre os termos “currículo” e “política”, já que ambos se tratam da temática em que a pesquisa está inserida. Para tratar das concepções das teorias do currículo, usei como referência norteadora o estudo de Silva (2016). Já para o conceito de política apresentei o pensamento de Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994), que formularam a Abordagem do Ciclo de Política (ACP), a qual é o referencial que instrumentalizou a análise apresentada nesta pesquisa. Nesse capítulo também expliquei os pressupostos dos cinco contextos da ACP, contando com a contribuição de Mainardes (2006) para exemplificar as ideias sobre este referencial. Além disso, também refleti sobre a relevância de considerar este estudo diante de uma perspectiva decolonial.

No **Capítulo 2** apresentei uma breve revisão documental das políticas educacionais em nível nacional que compõem a base legal para a formação de

professores no Brasil dentro do contexto de produção de textos. Primeiramente, descrevi características da legislação nacional partindo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), indiquei as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores dispostas pelo Parecer CNE/CES nº 776 de 1997 para, então, me aprofundar mais na apresentação das DCNs estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, sob a qual o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X está pautado. Em seguida, falei sobre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sua iniciativa do Plano Nacional de Educação (PNE). Então, conclui o capítulo abordando as diretrizes específicas para os cursos de Letras estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 482 de 2001 e pela Resolução CNE/CES nº 18 de 2002.

No **capítulo 3** descrevi os aspectos metodológicos da pesquisa a situando enquanto uma pesquisa qualitativa que fez uso da ferramenta de análise documental de caráter crítico-interpretativista instrumentalizada pela ACP. Expliquei, portanto, os pressupostos desses conceitos teórico-metodológicos. Além disso, dediquei uma seção do capítulo para detalhar as características do *locus* de pesquisa em que atendi ao primeiro objetivo específico deste estudo ao traçar um breve panorama do histórico do curso de Letras Inglês na UNEB-X.

No **capítulo 4** trouxe o recorte da temática geral que gerou o *corpus* da pesquisa. Nele atendi ao segundo objetivo específico da pesquisa ao apresentar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X separando-o em seções correspondentes a cada uma de suas dimensões formativas, a saber: dimensão de estudos das linguagens, dimensão de estudos literários, dimensão pedagógica e de prática pedagógica, dimensão de pesquisa científica interdisciplinar, dimensão de estágio curricular supervisionado e dimensão de estudos integradores. Busquei realizar a análise desse currículo o considerando como um texto político pertencente ao contexto de produção de textos e, portanto, focando a análise na interpretação dentro dos pressupostos que o contexto indica de acordo com o referencial teórico-metodológico da ACP.

Nesse mesmo capítulo, a fim de atender ao terceiro objetivo específico deste estudo, busquei também refletir sobre as possibilidades e caminhos que podem ser trilhados nas carreiras dos professores de inglês formados pela UNEB-X. Para tanto, pensei sobre possibilidades de projeções sobre a atuação desses professores que podem ser feitas por meio da interpretação do currículo no contexto de produção de

textos e o que o próprio PPC descreve a respeito do perfil profissional do egresso. Para exemplificar características da relevância dessa atuação profissional na cidade de Teixeira de Freitas e região utilizei, por exemplo, dados apresentados por pesquisas locais (Oliveira e Audi, 2013; Audi, 2018) que ilustram o perfil desses profissionais de maneira situada.

Com isso, considerando essa trajetória de pesquisa e por meio da análise das dimensões de ensino, concluo que o currículo do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus X, de acordo com o que está posto em seu PPC, busca se alinhar à identidade sociocultural dos discentes e a formação da identidade profissional dos professores em formação, em concordância com as DCNs de 2015. A estrutura curricular, por sua vez, é orientada para a construção da identidade sociocultural do estudante e a articulação com as expectativas de aprendizagem dos alunos. Portanto, explico a seguir os aspectos que identifiquei e conclui em minha análise sobre cada uma das dimensões do currículo.

Sobre a **dimensão de estudos das linguagens**, a qual está focada no aprimoramento da língua inglesa através de uma abordagem comunicativa e intercultural, identifiquei que os componentes curriculares abrangem estudos linguísticos sequenciais em diversos níveis de proficiência ao longo do curso e visam desenvolver a compreensão escrita e oral, habilidades linguísticas de expressão, consciência intercultural e capacidade analítica da linguagem.

Na análise dessa dimensão, aponte que a heterogeneidade de níveis de proficiência linguística dos discentes pode apresentar desafios tanto para os docentes quanto para os discentes em lidar com diversidades na sala de aula. No entanto, conclui que por haver a possibilidade de aproveitamento de estudos em componentes dessa dimensão através da comprovação de competência linguística, a eliminação dessa carga-horária pode resultar na falta de desenvolvimento de habilidades essenciais esperadas dos profissionais egressos como, por exemplo, a capacidade de análise contrastiva e intervenção metodológica no ensino-aprendizagem que são habilidades podem ser desenvolvidas durante os estudos dessa dimensão.

Além disso, uma vez que a proficiência linguística dos discentes ao ingressar no curso varia significativamente, entendo que a diversidade de caminhos formativos dos discentes é diretamente influenciada pelo contexto prévio do aluno. Ou seja, constatei que suas escolhas dentro do currículo podem limitar ou ampliar

possibilidades profissionais futuras. Entendo, portanto, que além de destacar a importância do aprimoramento linguístico, da competência comunicativa e intercultural, a dimensão de estudos das linguagens também está relacionada ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação profissional no ensino da língua inglesa.

A **dimensão de estudos literários** abrange componentes curriculares relacionados ao estudo da literatura anglófona, com enfoque contemporâneo em teorias, obras e autores modernos, além de temas transversais como gênero, direitos humanos e questões étnico-raciais. Ao adotar a organização de componentes por gêneros literários, em contraste à perspectiva tradicional baseada em períodos literários ou características nacionalistas, entendo que o currículo prepara futuros professores de inglês para atuarem na Educação Básica por alinhar-se à BNCC que privilegia o uso de gêneros textuais para o ensino de inglês. Além disso, constatei que com a divisão em gêneros literários o currículo busca também fazer com que os licenciandos pensem na literatura como material linguístico autêntico, o que proporciona a valorização de aspectos intrínsecos à produção literária contextualizada, bem como incentiva o diálogo entre conhecimentos linguísticos e literários.

Por sua vez, a **dimensão pedagógica e de prática pedagógica** abrange diversos conhecimentos fundamentais para a formação dos futuros professores, dentre os quais estão inclusos aspectos teóricos e práticos essenciais para a atuação docente. A prática pedagógica, especificamente, envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos, o desenvolvimento de habilidades específicas da área, a formação de uma postura crítica e autocrítica, além da possibilidade de reflexão sobre a prática educativa.

A partir da análise realizada, constato que a inclusão da prática pedagógica ao longo da formação, para além do estágio curricular supervisionado, visa o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e culturais, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre a prática docente e outros aspectos inerentes ao processo de ensino. Apontei também como aspecto de destaque dessa dimensão a inclusão da avaliação como parte importante da formação de professores. Isso posto, destaco a relevância da dimensão pedagógica e da prática pedagógica na

formação integral dos professores, em que o currículo projeta a promoção de uma educação mais justa, democrática e reflexiva.

Sobre a **dimensão de pesquisa científica interdisciplinar**, explico que é composta por componentes curriculares voltados para a formação científica, sustentada teórico-praticamente e articulada na interdisciplinaridade com os demais componentes do curso. Além dos projetos de TCC, essa dimensão inclui atividades extracurriculares, como projetos de iniciação científica voltados para estudos pedagógicos, linguísticos e literários, e a participação em eventos para a comunicação de resultados de pesquisas.

Observo que a visão de professor pesquisador proposta pelo currículo é fundamental para a formação engajada em práticas colaborativas, além de promover a reflexão crítica e construção do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada. Entendo, ainda, que o currículo defende a visão de professor pesquisador, o qual desempenha um papel essencial na educação por meio da possibilidade de integrar pesquisa e prática docente para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para o avanço do conhecimento na área educacional.

Na **dimensão de estágio curricular supervisionado**, o currículo visa promover a articulação entre teoria e prática, fortalecendo a identidade profissional e a consciência política e social do aluno-estagiário. Constatei que o CPT projeta nessa dimensão a função de proporcionar ao discente a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, desenvolvendo habilidades específicas da área de atuação e compreendendo a realidade do campo de trabalho. Assim, por meio do estágio, o professor em formação é inserido em ambientes de ensino-aprendizagem e tem a oportunidade de promover reflexões sobre a realidade encontrada, contribuindo para sua formação integral enquanto futuro professor.

No entanto, em minha reflexão apontei que a possibilidade de redução da carga-horária do estágio supervisionado por meio da comprovação de experiência, projeta diferentes perfis de professores, influenciando nas identidades dos profissionais formados pelo curso. Afinal, penso que o professor que vivencia experiências de ensino por meio do estágio tende a se tornar mais crítico, reflexivo e justo para com o aprendizado de seus alunos, em comparação àquele que opta pela dispensa do estágio. Ou seja, entendo que deixar de passar por essa trajetória de prática supervisionada pode privar o discente de otimizar seu exercício profissional

em diversas competências e possibilidades de aprendizado sobre o ofício. Porém, aponto que para avaliar de fato a efetividade do estágio na formação de professores nesse contexto seria preciso ir além do contexto de produção de textos para fazer uma investigação da prática.

Enfim, sobre a **dimensão de estudos integradores**, destaquei a importância das atividades extensionistas na formação docente visando a integração entre teoria e prática, assim como contribuindo para a formação integral dos estudantes. Reforço que atividades extensionistas são fundamentais para a formação docente, permitindo contato com a docência desde o início do curso, enriquecendo sua formação e contribuindo para sua trajetória profissional e acadêmica.

Esse aspecto está relacionado à curricularização da extensão que busca integrar a extensão ao currículo dos cursos de graduação e fortalece a relação entre ensino, pesquisa e extensão. A curricularização da extensão oferece oportunidades enriquecedoras para a formação de professores, promovendo experiências teórico-práticas, reflexivas e interventivas. Além disso, contribui para a promoção da cidadania e a superação das desigualdades educacionais, bem como dá a possibilidade de estreitar relações entre alunos, professores e comunidade externa.

Também aponte sobre a relevância da possibilidade de autonomia formativa que essa dimensão projeta, pois considera que cada discente é responsável por decidir como completar a carga-horária extracurricular. Considero que tais escolhas podem ajudar os discentes a desenvolverem habilidades que futuramente os impulsionarão em seu desempenho profissional ao longo da carreira docente. De modo geral essa dimensão, por envolver a participação em programas de pesquisa, extensão e outras atividades complementares, colabora para a construção da identidade dos professores e vai além dos limites que componentes curriculares têm a oferecer para a qualificação profissional. Tendo vivenciado práticas dessa dimensão em minha formação durante a graduação através da Iniciação Científica e de trabalhos voluntários em projetos de extensão, atesto aqui como a experiência em estudos integradores foi enriquecedora para a minha formação.

Em suma, na concepção do contexto de produção de textos há no currículo, portanto, a inclusão de aspectos teóricos e interdisciplinares, possibilidade de integração entre teoria e prática, além de compromisso social e com a formação do profissional da educação. Ademais, o PPC do curso também afirma que seu currículo

busca convergências com os fundamentos filosóficos, políticos e normativos constantes nos documentos de normas internas da UNEB, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e as orientações do Conselho Estadual de Educação (UNEB, 2022).

Sendo assim, conforme a trajetória de pesquisa aqui apresentada, considero que alcancei o objetivo geral de analisar o currículo do curso de Letras Inglês da UNEB-X enquanto política educacional e, conseqüentemente, texto político que norteia a formação de professores no âmbito do contexto de produção de textos. Além disso, o alcancei o objetivo específico de apresentar o histórico do curso de Letras Inglês na UNEB – Campus X e a evolução de seu currículo ao longo do tempo por meio da apresentação do curso realizada no capítulo 3.

Isto posto, destaco e valorizo aqui a relevância do relato oral disponibilizado no Canal da UNEB no Youtube durante o evento em comemoração aos 30 anos do Curso de Letras no DEDC-X, o qual possibilitou que eu atingisse o objetivo de tratar sobre o histórico do curso. As memórias compartilhadas pelas professoras em seus relatos possibilitaram a descrição, em uma perspectiva diacrônica, de uma trajetória que teve a intenção de compreender e descrever a jornada que deu origem à atual formação de professores de inglês no Campus X em Teixeira de Freitas. Ou seja, por meio da história contada pelas pessoas que ajudaram em primeira mão a escrevê-la foi possível olhar atrás e compreender o que se passou para que o curso e o currículo chegassem aos moldes oferecidos nos dias de hoje.

Ademais, conforme evidenciado aqui por meio do resumo sobre as dimensões formativas do currículo, as quais foram discutidas amplamente no capítulo 4, foi possível alcançar o objetivo específico de apresentar e analisar o currículo atual do curso da UNEB-X utilizando a ACP e, mais especificamente, o contexto de produção de textos, como ferramenta para uma análise interpretativista. Neste mesmo capítulo atingi meu último objetivo específico que era refletir sobre possíveis caminhos nas carreiras dos professores formados nesse contexto.

Nesse sentido, entendo que pensar o texto do currículo por meio do contexto de produção de textos da ACP permitiu que a análise proposta acontecesse de forma dinâmica, sem me ater a uma agenda tradicional, pensando nos elementos e contextos da política como partes integrantes de um todo, afinal, por mais que o olhar da pesquisa esteja voltado para um contexto em específico, é válido lembrar o que

foi apontado por Ball (1994, p. 10) quando ele diz que a “política é concomitante texto e ação, palavras e atos, é o que é promulgado assim como o que é pretendido”. Esse referencial permitiu, então, enxergar o currículo do curso como uma política educacional relevante para a região e, através do contexto de produção de textos, foi possível trazer aqui um recorte sobre a formação de professores de inglês na realidade em questão.

Com relação às limitações dessa pesquisa, aponto primeiramente a falta da contribuição de outros contextos da ACP, que poderiam enriquecer as ideias apresentadas e dar mais evidências sobre o contexto sócio-histórico local. Seria desejável, por exemplo, realizar entrevistas no contexto de prática para compreender de que maneira este currículo tem sido vivenciado e quais são suas implicações na formação desses professores e/ou efetivamente em suas práticas profissionais. No entanto, a limitação ao contexto de produção de textos foi uma escolha metodológica consciente de que ele daria conta do recorte pretendido, o que só foi possível em função da dinamicidade proveniente dos ideais da ACP.

Outra limitação deste estudo foi a incapacidade de verificar somente por meio de buscas virtuais o motivo pelo qual o currículo de Letras Inglês da UNEB-X não está, até a versão aqui apresentada, seguindo as DCNs mais recentes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2019. Apesar de tentar buscar essa informação, não foram encontrados dados provenientes do contexto de influência ou decretos do contexto de produção de textos que esclarecessem sobre esse assunto. Penso, no entanto, que seria possível verificar essa condição fazendo contato direto com órgãos da instituição, o que não ocorreu, pois, a identificação dessa problemática só se deu durante o processo de finalização da pesquisa quando já não havia mais tempo hábil dentro do prazo previsto para conclusão do estudo.

Este questionamento sobre a supressão das DCNs de 2019 na versão do currículo apresentado é relevante porque este documento tem sido tomado como base no contexto de influência por professores e cursos de outras instituições. Além disso, na perspectiva dos textos legais no contexto de produção de textos, ao entrar em vigor, essa Resolução revogou as DCNs de 2015 e estabeleceu que a implantação das novas diretrizes se desse num prazo de dois anos a partir de sua publicação. Dessa forma, o PPC da UNEB-X estaria desatualizado diante da perspectiva legal. Porém, a reformulação curricular apresentada aqui foi aprovada pela Resolução

CONSEPE/UNEB nº 2.077 de 2020, tempo posterior às DCNs de 2019. Então, por saber que o texto do PPC está em processo de revisão e readequação para a renovação do reconhecimento de curso, é passível de consideração que sua escrita ainda seja readequada à menção e prerrogativas das novas normativas.

Convém observar ainda que, por não fazer menção às DCNs de 2019, o texto político analisado deixa dúvidas quanto à sua relação com a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), já que seu texto foi publicado junto à Resolução CNE/CP 02/2019. A título de informação, a BNC-Formação é um texto político que visa a qualificação da formação dos futuros professores em busca da melhoria da qualidade da educação no país orientando a formação de professores com base em três princípios: a integração curricular, a interdisciplinaridade e a contextualização. Além de estabelecer diretrizes ela também indica as competências que o futuro professor deve desenvolver ao longo de sua formação inicial, divididas em quatro dimensões: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional e desenvolvimento profissional.

Por fim, em termos de desdobramentos futuros considero, como um pensamento possivelmente pertinente a outros contextos para além do contexto de produção de textos, a necessidade vindoura de refletir sobre o que vem depois, ou seja, quais seriam possíveis estratégias para lidar com as repercussões do texto político em questão? Para isso, além de ampliar a pesquisa a outros contextos do ciclo de políticas, é preciso também de tempo para que o cenário de formação na região seja modificado mais uma vez. Algo que provavelmente pode vir a acontecer quando os professores formados a partir desse novo currículo adentrarem o contexto de prática ocupando espaços no mercado de trabalho da cidade de Teixeira de Freitas e região. Outro possível encaminhamento é o estabelecimento de diálogo e parceria com o colegiado de Letras Inglês da UNEB-X tanto como meio para a difusão dessa pesquisa como uma passagem à ação colaborativa propendendo à conclusão do PPC do curso.

Sendo assim, ao concluir essa pesquisa, considero notável que o curso em foco oportunizou e deve continuar possibilitando a mudança e, conseqüentemente, melhorias para o cenário do ensino de inglês em Teixeira de Freitas e na região circunvizinha.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do trabalho científico. In: Evangelina Maria B. de Faria; Ana Cristina S. Aldrigue. (Org.). *Linguagens: usos e reflexões*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. II, p. 269-301.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. “E a gente perguntava também só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali”: A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas – um estudo de caso no PIBID – Inglês Campus X da UNEB. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. SCHEIDEGGER, Paulo Henrique Bomfim. REIS, Fernanda. “One is good, two are great!”: colaboração e extensão na formação de professores de língua inglesa. *Entretextos*, Londrina, v. 24, n. 1, p. 315–336, 2024. DOI: 10.5433/1519-5392.2024v24n1p315-336. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50449>>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BAHIA. Decreto Estadual Nº 15.222, de 04 de julho de 2014. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, 05 e 06 de julho de 2014.

_____. *Diário Oficial do Estado da Bahia*. Salvador, nº. 22.440, 16 jun. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/BA nº 70, de 2019. *Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_e_Parecer_CE E.pdf> Acesso em: 18 março. 2024

_____. *Diário Oficial do Estado da Bahia*. Salvador, nº. 23.652, 29 abr. 2023

BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Sephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London and New York: Routledge, 1992.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 2, p. 89-117, 2013. Doi <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BARDIN, Laurance. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997. *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 482 de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>>. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015 <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a*

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAMARGO, Jessyca Colombi Molter Holub. *Reflexões sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças*. 2022. 105p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

DINIZ, Eduardo Henrique. PETRINI, Maria. BARBOSA, Alexandre Fernandes. CHRISTOPOULOS, Tania Pereira. SANTOS, Heloísa Mônaco. Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação. In: 30º Encontro da ANPAD, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2006, p. 1-16.

DONATO, Marcelle Santos Rosa. RAJAGOPALAN, Kanavillil. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. *Revista InterteXto*, v. 9, n. 1, 2016. ISSN: 1981-0601.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Grupo A, 2008. 9788536318523. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>>. Acesso em: 10 out. 2021.

FOGAÇA, Francisco Carlos; GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas - 29 regiões geográficas: Bahia*. 2019. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/29_regioes_geograficas_bahia_20190523.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021.

HAUS, Camila. ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela de. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. *Cadernos do IL*, Estudos Linguísticos, n. 61, p. 181-208, set. 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2011.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez 2011, p. 248-282.

LOPES, Daniela Oliveira. *Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol: recontextualização das políticas curriculares de formação de professores*. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LUZ, Joelma Gomes. PASSONI, Taisa Pinetti. Política e Planejamento Linguísticos no Brasil: levantamento da legislação sobre o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. In: XVII Jornada de Iniciação Científica – 2013, 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: Eduneb, 2013, v. 1, p. 686-687.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan/abr 2006.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Cedes, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez 2011, p. 143-172.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, mar, 2008.

MATEUS, Elaine Fernandes; ELKADRI, Michele Salles; GAFFURI, Pricila. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Revista Signum*, Londrina: vol.1, n.14, p.363-386, jun. 2011. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8488/pdf>>. Acesso em 29 jun. 2024.

MEGALE, Antonieta. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: _____. (Org.). *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 15-26.

NASCIMENTO, Laudo Natel do. *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS*. 2010. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – Sergipe, 2010.

OLIVEIRA, Evellin Bianca Souza de. AUDI, Luciana Cristina da Costa. Um olhar sobre a formação dos professores de língua inglesa: o perfil do professor de língua inglesa na Educação Básica na região Extremo Sul da Bahia. In: XVII Jornada de Iniciação Científica – 2013, 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: Eduneb, 2013, v. 1, p. 711-712.

O PROGRAMA Apresentação. *Programa de Pós-Graduação em Letras..* Disponível em: <<https://www.ppgl.uneb.br/apresentacao/>>. Acesso em 01 nov. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, 2003. p. 43-55.

PASSONI, Taisa Pinetti. *O programa Inglês Sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do Ensino Superior brasileiro*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PASSONI, Taisa Pinetti; AUDI, Luciana Cristina da Costa; D'ALMAS, Juliane; GAMERO, Raquele. Um olhar sobre currículo: ferramenta para empoderamento do professor. *Revista X*, v. 1, p. 89/-105, 2010.

PASSONI, Taisa Pinetti; LUZ, Joelma Gomes. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 217-240, 2016. ISSN 1678-8931.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. New York: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Org.).

Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 18 março. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; DAMACENA, Mariana. Avaliação e formação de professores de língua inglesa: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1054-1073, jul./set. 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.62193.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Emoção e política linguística: o caso brasileiro. In: _____. *A Nova Pragmática: Fases e Feições de um Fazer*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 217-240.

REZENDE, Mônica; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p.173-180. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.

SANTANA, Élcio Eduardo de Paula; SOBRINHO, Zaki Akel. O interpretativismo, seus pressupostos e sua aplicação recente na pesquisa do comportamento do consumidor. In: I EnEPQ, 2007, Recife. *Anais...* Recife: ANPAD, 2007, p. 1-10.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 240 p., 2011. ISBN: 978-0-19-437500-9.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. ISBN 978-85-86583-44-5.

SMITH, Richard; ERDOGAN, Sultan. Teacher-learner autonomy: programme goals and student-teacher constructs. In: LAMB, T.; REINDERS, H. (Orgs.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008. p. 83-103. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/people/smith/smith_r/smith__erdogan_-_2008_-_teacher-learner_autonomy_programme_goals_and_student-teacher_constructs.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SOBRE o Curso. UNEB: Letras - Língua Inglesa e Literaturas, DEDC - Campus Teixeira de Freitas.. Disponível em: <<https://dedc10.uneb.br/index.php/letras-lingua-inglesa-e-literaturas/>>. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNEB Campus X. *Mesa 2: Representação das vozes de implantação do Curso de Letras no DEDC- X*. Youtube, 28 set. 2021. 2h53min27s. Disponível em: <https://youtu.be/44FMJGH_qfl>. Acesso em: 13 dez. 2023.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CONSEPE/UNEB nº 2.077, de 2020. *Aprova o Currículo Reformulado do Curso de Graduação em Letras, Língua Inglesa e Literaturas – Licenciatura. DEDC/Campus X – Teixeira de Freitas*. Publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 03 de outubro de 2020.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. *Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas*. Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas: UNEB, 2022. 405 p.