

O discurso da gestão institucional: possibilidades de autonomia na tensão regulação-emancipação

The discourse of institutional management: autonomy possibilities in the tension regulation-emancipation

El discurso de la gestión institucional: posibilidades de autonomía en la tensión regulación-emancipación

Clarice Monteiro Escott

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa¹ que analisou a influência do Discurso Regulador Geral (DRG) e do Discurso Recontextualizador (DR) na organização dos currículos da Pedagogia e da avaliação em cursos de Enfermagem e de Direito em um centro universitário privado e confessional do Rio Grande do Sul, tomando por base as categorias teóricas de Basil Bernstein. O estudo revela que as relações macro e microinstitucionais, que se instituem no contexto dos cursos e de instituições específicas, são complexas. Para entender tais relações, criaram-se novas categorias de análise, tais como o Discurso Institucional (DI) o Discurso da Gestão Institucional (DGI) e a influência do Discurso Teológico de Libertação (DTL), aqui discutidos e aprofundados.

Palavras-chave: avaliação institucional; ensino superior; pedagogia; currículo; gestão.

Abstract: On the basis of Basil Bernstein's analytical categories, this paper presents the results of an investigation into the influence of the Dominant Regulative Discourse (DRD) and the Recontextualization Discourse (RD) on curriculum design, pedagogy and assessment in the Nursing and Law Programs of a confessional private university center in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The study shows that the macro- and micro-institutional relationships developed in the programs and in specific institutions are complex. In order to understand such relationships, new analytical categories are developed and discussed, such as the Institutional Discourse (ID), the Institutional Management Discourse (IMD) and the influence of the Liberation Theology Discourse (LTD).

Keywords: institutional evaluation; higher education; pedagogy; curriculum; management.

Resumen: El presente artículo presenta los resultados de la investigación que estudió la influencia del Discurso Regulador General (DRG) y del Discurso Recontextualizador (DR) en la organización del currículo, de la pedagogía y de la evaluación en Cursos de Enfermería y de Derecho, en un Centro Universitario privado y confesional de Rio Grande do Sul, basándose en las categorías analíticas de Basil Bernstein. El estudio revela que las relaciones macro y microinstitucionales que surgen en el contexto de los cursos y de instituciones específicas son complejas. Para comprender esas relaciones, nuevas categorías de análisis han sido creadas y discutidas, como el Discurso Institucional (DI), el Discurso de la Gestión Institucional (DGI) y la influencia del Discurso de la Teología de la Liberación (DTL).

Palabras clave: evaluación institucional; educación superior; pedagogía; currículo; gestión.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, as políticas públicas e a atual legislação que orientam o ensino superior no Brasil são consideradas, segundo a teoria de Bernstein (1988), como o Discurso Regulador Geral (DRG), ou seja, o conjunto de regras que fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade entre e dentro dos contextos educacionais.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a participação da sociedade, para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Define, ainda, que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Com o advento das diretrizes curriculares nacionais (DCN) e do Sistema de Avaliação do Ensino Superior, que implementam uma série de orientações e indicadores para a organização institucional e dos currículos, as instituições de educação superior (IES), em tendência, acabam por assumir o modelo regulador definido pelo Estado, desenhando um contexto de isomorfismo e deixando de instituir um modelo de organização acadêmica dos currículos dos cursos e de autoavaliação institucional identitário que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento da autonomia universitária e para a redefinição do projeto acadêmico.

Desta forma, a autonomia da IES, apoiada pelos princípios legais, passa a ser condição para a construção do projeto acadêmico. A tensão entre autonomia e regulação provoca a necessidade de alternativas de superação, que tenham no modelo de gestão, na avaliação e na implementação dos currículos os eixos mobilizadores da participação de todos os atores envolvidos, fonte produtora de sentidos e dinamizadora de autorias.

Neste estudo, o discurso institucional produzido a partir da missão e dos princípios institucionais definidos no Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), no Programa de Avaliação Institucional (PAI) e no PPC de Enfermagem e de Direito, foi relacionado ao conceito de Discurso Recontextualizador (DR), que demarca as regras de realização, regulando o modo de anuir o significado para criar o texto legítimo, o que deve ser avaliado, num movimento de enquadramento (controle) para torná-lo público na sala de aula (Bernstein, 1998).

O desdobramento do Discurso Recontextualizador em sala de aula é “analisado a partir do Discurso Instrucional (DI), que controla a transmissão, a aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando os seus aspectos internos relacionados” (Domingos *et al*, 1986, p. 346). A realização e a análise das entrevistas com os gestores, docentes e discentes dos cursos investigados, bem como a análise documental, permitiram, também, a identificação das categorias bernsteinianas, denominadas de *currículo (regras de distribuição)*, *pedagogia (regras de recontextualização)* e *avaliação (regras de avaliação)*, conceituadas como os três sistemas de mensagem, através dos quais o código do conhecimento educacional se realiza (Bernstein, 1996). A categoria *currículo* aponta o conhecimento válido. A Pedagogia define a transmissão válida do conhecimento. A transmissão do conhecimento ocorre através das regras de recontextualização, que, para o referido autor, “regulam a constituição do discurso pedagógico específico no contexto de reprodução, transformando um discurso de ordem num discurso de competência e um discurso de competência num discurso de ordem, segundo a ordenação subjacente aos princípios gerais da sociedade”. (Domingos, 1986, p. 350). A avaliação marca a realização válida do conhecimento pelo aluno. Na teoria bernsteiniana, as regras de avaliação “regulam a prática pedagógica no contexto da reprodução do discurso [e] produzem uma especialização de tempo, de texto, do espaço e das suas interrelações; posicionam diferentemente os aquisidores relativamente ao discurso e à prática pedagógica” (Domingos, 1986, p. 350).

Assim, a construção do quadro referencial para análise da realidade teve como objetivo estabelecer um ponto de partida para a investigação e contribuiu, de forma efetiva, na organização dos dados, para análise do objeto de estudo, bem como para os resultados descritos neste artigo.

O DISCURSO REGULADOR GERAL

O Estado brasileiro define como política para a educação superior a implantação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, cumprindo com o espírito da LDB, que propõe a flexibilização dos currículos dos cursos superiores, ultrapassando o modelo de currículo mínimo. Tal modelo, em sua origem, segue processos de reforma oriundos de outros países.

Entende-se que as diretrizes curriculares, definindo os princípios amplos da formação de cada área do conhecimento, trazem uma condição ambígua para a organização do ensino superior: tanto podem possibilitar a autonomia curricular de forma a permitir uma organização pertinente das propostas pedagógicas dos cursos, como assegurar a manutenção do monopólio sobre os saberes e instrumentos necessários à lógica de mercado.

O que se apresenta, nesse contexto marcado por contradições, é a necessidade de consolidação de um processo permeado por relações críticas e democráticas de gestão e a adequação dos processos de ensino e aprendizagem reflexivos, pensados e redimensionados sistematicamente numa perspectiva participativa e emancipatória. A complexidade desse processo abrange todas as relações universitárias, no âmbito da gestão, dos sistemas de informação e do registro acadêmico, da cultura institucional, da sua versatilidade e até mesmo dos custos. O que se coloca, portanto, é o desafio da elaboração e da implementação de processos avaliativos permanentes, projetos pedagógicos que contemplem propostas abrangentes, os quais atendam às necessidades de um conhecimento universal e, ao mesmo tempo, que possam preservar a identidade cultural da comunidade local, contextualizados no mundo da globalização.

DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL E DISCURSO INSTITUCIONAL

O contexto da reforma do Estado dos anos 90 provocou alterações no ensino superior no Brasil, tendo a avaliação e as diretrizes curriculares nacionais como eixo central de sua política. As alterações podem ser analisadas segundo os pressupostos da teoria de Basil Bernstein.

Para Bernstein (In Domingos, 1986, p. 301), o Discurso Pedagógico Oficial regula as regras de produção, reprodução, distribuição e inter-relação dos textos pedagógicos legítimos, das práticas de comunicação legítimas (relações sociais de transmissão-aquisição) e das práticas organizacionais legítimas (organização dos contextos de transmissão), dependendo da autonomia relativa dos campos e contextos não-oficiais de recontextualização pedagógica. Assim, o discurso pedagógico oficial, no nível do contexto de reprodução, incide diretamente sobre as modalidades do código de transmissão educacional que integram o dispositivo pedagógico e a prática pedagógica, regulando-os.

Nesse caso, a educação aparece como agência do campo de controle simbólico e do campo de produção.

Os princípios dominantes do Estado atuam seletivamente sobre as teorias e práticas do campo intelectual da educação que, apropriadas pelas agências de recontextualização, legitimam e regulam o processo de transmissão aquisição do DP³ no contexto de reprodução. Sendo assim, as teorias e as práticas selecionadas a partir do campo intelectual da educação, de acordo com os princípios dominantes do Estado, estão, quer implícita, quer explicitamente, no conjunto de decisões e orientações políticas que regulam o contexto de reprodução. (Domingos, 1986, p. 300).

Esse modelo se refere à produção e à reprodução do Discurso Pedagógico Oficial nas sociedades contemporâneas, amparadas em dois pressupostos essenciais. O primeiro pressuposto refere que o contexto geral contemporâneo da reprodução está relacionado com o campo da produção⁴ e com o campo do controle simbólico⁵. O segundo pressuposto define que o que o contexto de reprodução educacional objetiva é posicionar os professores e os alunos a um conjunto legítimo de *significados*, entendidos como discursos recontextualizados, e *relações sociais*, que se referem às práticas específicas reguladoras de transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, da relação e da identidade.

A teoria bernsteiniana aponta, portanto, que o controle simbólico entre agências e no interior do contexto educacional pode constituir-se em ação de manutenção do *status quo* ou de transformação. Como condição possibilitadora da transformação, Bernstein (1988) aponta três direitos institucionalizados e conectados, como condição para a democracia efetiva: *o direito ao crescimento*, *o direito de ser incluído* e *o direito à participação*. O direito ao *crescimento* traz a possibilidade de experimentar os limites

de natureza social, intelectual ou pessoal, sendo os pontos de tensão que condensam o passado e se abrem sobre os futuros possíveis. Sobretudo, o crescimento deve ser entendido como o direito de adquirir meios de compreensão crítica e abrir-se a novas possibilidades, para além do ser mais pessoal, intelectual ou materialmente. Já o direito de *ser incluído* e, consequentemente, não excluído nos âmbitos social, intelectual e pessoal, traz uma complexidade maior, uma vez que “*ser incluído pode requerer um sub-direito a ser separado. [...] A inclusão é uma das condições da ‘communitas’ e opera no nível do social.* (Bernstein, 1988, p. 125)”. O direito à *participação* não diz respeito ao discurso, refere-se à prática que deve provocar efeitos. “[...] *é o direito a participar dos procedimentos mediante os quais se constrói, mantém e transforma a ordem. É o direito de participar na construção, manutenção e transformação da ordem. A participação é uma condição do discurso cívico e opera no nível do político*”. (Bernstein, 1988, p. 126).

Sendo assim, pode-se indicar que os direitos, as condições e os níveis de democracia efetiva são elementos fundamentais a compor um formato de gestão do currículo, da pedagogia e da avaliação, na perspectiva da tensão regulação–emancipação, contribuindo para a construção de uma gramática instrucional mais autônoma, consolidadas a partir do Discurso Institucional (DIIt). Parece, a partir das contribuições teóricas berstenianas, que, apesar do discurso de instrução sempre estar imerso no discurso regulador oficial, a democracia efetiva traz a possibilidade de compreensão crítica da realidade, contribuindo para a inovação, para a construção coletiva e para o sentimento de pertença, bem como na manutenção ou transformação da ordem estabelecida pelo Discurso Regulador Geral (DRG).

Nesse sentido, a democracia efetiva contribui tanto para o crescimento individual como coletivo e institucional. Parece instituir a complexa condição política necessária à construção reflexiva do Discurso Institucional (DIIt) e do Discurso Instrucional (DI), conceituado pelo autor como *discurso cívico*. “*O grau de determinação entre os limites externos e as possibilidades internas de cada nível, se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo.*” (Bernstein, 1988, p. 110)

Desta forma, a regulação estatal como poderoso mecanismo social pode se traduzir por uma comunicação pedagógica legítima entre

os professores e no processo de ensino com os estudantes. Para Bernstein (1988), existe uma relação causal entre os princípios distributivos externos às escolas e a distribuição dos discursos de valor dentro das escolas. Essa relação deve enfrentar um esforço para a suspensão, neutralização e obscurecimento das relações verticais externas e seus próprios princípios distributivos, a partir do que o autor conceitua de *“solidariedades horizontais”*. Se as relações verticais dão origem a relações de dominação, as solidariedades horizontais, através da avaliação participativa e reflexiva do currículo, podem criar, celebrar e legitimar relações de cooperação, co-gestão e constituição de consciência coletiva e individual, a partir de ideologias, crenças e motivações comuns. *“A solidariedade horizontal pode criar-se, também, enfatizando a interdependência entre os grupos e suas funções [...] e negando e neutralizando seu poder, suas oportunidades e seus recursos diferenciais”*. (Bernstein, 1988, p.p 128 e 129)

Pensar a reforma educacional no Brasil implicaria, assim, situá-la no âmbito das reformas mundiais contemporâneas, refletindo sobre a complexidade subjacente às inter-relações entre os fatores políticos, econômicos e culturais, marcados pelos textos e contextos das relações sociais, bem como as relações internas nas IES, que constituem o Discurso Institucional (DI) e as formas de reprodução ou de transformação e autonomia.

DISCURSO REGULADOR OFICIAL E O CAMPO RECONTEXTUALIZADOR

Ao analisar as relações entre o Discurso Regulador Geral e a produção da Gramática do Discurso Instrucional, a teoria bernsteiniana contribuiu sobremaneira para a compreensão da constituição dos currículos, da pedagogia e da avaliação na educação superior. No desenvolvimento da investigação, tanto na interação com o contexto local de pesquisa quanto da análise dos dados coletados através da análise documental e da interação com os sujeitos entrevistados, percebe-se claramente a afirmação de Bernstein (1988, p. 109) de que “o espaço é transformado em contexto. O contexto é transformado em transmissão. O texto é transformado em conteúdo. O conteúdo é transformado em avaliação”.

No decorrer da investigação, buscou-se identificar a influência do Discurso Regulador Geral (DRG) - a avaliação, as diretrizes curriculares

nacionais e as normas emanadas pelas agências profissionais, e as formas de tensionamento dos currículos dos cursos de graduação, na produção de normas curriculares que atendam de forma explícita ao disposto na legislação. Buscou-se, da mesma forma, identificar a influência do DRG na reforma dos currículos no interior da IES, bem como as possibilidades de articulá-los com a dimensão da gestão institucional, fragilizando ou fortalecendo a autonomia universitária.

Foi possível identificar que, no campo recontextualizador do centro universitário investigado, a tensão regulação-emancipação está presente e as lutas e brechas discursivas⁶, que desencadeiam a construção da gramática do Discurso Instrucional, se constituem nos espaços de trocas. Quanto maior é o espaço de participação, em especial no âmbito da pedagogia e da avaliação, tanto maior é a manifestação reflexiva dos sujeitos pedagógicos. A tensão dominação-emancipação a partir do contexto recontextualizador, parece funcionar como uma brecha gerada pelo dispositivo pedagógico que tanto pode agir como controle, como transmissão do controle simbólico, sendo uma condição para a reprodução ou transformação da cultura.

O DRG – regras distributivas emanados pelas DCN, SINAES e agências profissionais – está presente em todos os documentos da instituição e dos cursos investigados. Porém, observou-se que o discurso institucional, alimentado pelos espaços de participação efetiva dos atores institucionais, vem consolidando propostas curriculares que engendram, nele, uma identidade única, indicando o nível de autonomia e autoria da IES. Nessa relação, o controle externo do DRG, definido pela proposta do SINAES, tem enquadramento forte no que se refere à avaliação de cursos.

Na relação controle-emancipação, o DRG das agências profissionais, embora apareça com maior ênfase no Curso de Direito no que se refere ao Exame de Ordem – regras avaliativas parecem ter um enquadramento fraco em relação às regras distributivas e recontextualizadoras, em contraponto a um enquadramento forte em relação ao discurso institucional, aqui identificado com o conceito de códigos teológicos⁷.

No contexto recontextualizador investigado, portanto, o DRG tem forte influência, porém utiliza-se da brecha discursiva, por meio da gramática do discurso da gestão institucional, associada aos códigos teológicos da libertação, através da participação reflexiva dos sujeitos institucionais, para

criar um discurso institucional que cria e inova os currículos dos cursos de Enfermagem e de Direito, influenciando diretamente a constituição do discurso recontextualizador e do discurso instrucional.

Pode-se indicar que os direitos, as condições e os níveis de democracia efetiva indicados por Bernstein (1998), são elementos fundamentais a compor o discurso institucional na perspectiva da tensão regulação–emancipação, contribuindo para a construção de uma gramática instrucional mais autônoma, onde a participação e a meta-avaliação podem ter importante contribuição. Fica claro, a partir das contribuições da teoria bernsteiniana, no confronto com a realidade investigada no campo recontextualizador do centro universitário em foco, que não se trata de negar o DRG, uma vez que o discurso de instrução sempre estará imerso no discurso regulador oficial.

O espaço de autonomia institucional e de constituição de consciência parece provocar as relações de tensão e das brechas discursivas, o que pode ser realizado através de processos democráticos, participativos e reflexivos sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação no âmbito dos cursos de graduação, uma vez que a ordem e o ordenamento do dispositivo pedagógico representam uma gramática que regula as relações dentro e entre os níveis de distribuição, recontextualização e avaliação. “O grau de determinação entre os limites externos e as possibilidades internas de cada nível se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo”. (Bernstein, 1988, p. 110). Desta forma, a regulação estatal, como poderoso mecanismo social, pode se traduzir por uma comunicação pedagógica legítima entre os professores e no processo de ensino com os estudantes.

Os resultados da investigação indicam que existe uma relação causal entre os princípios distributivos externos às escolas e a distribuição dos discursos de valor dentro da IE investigada. Especialmente nas entrevistas com os autores institucionais, a dimensão participativa aparece como categoria central na construção do currículo da pedagogia e da avaliação, bem como de sua indissociabilidade, como um diferencial na constituição das relações de autonomia. O movimento de participação nesta IES ocorre nos espaços coletivos, lócus da reflexão e criação dos códigos, do discurso institucional e do discurso instrucional. A vivência de participação nos processos acadêmicos e de gestão traz a esses sujeitos a valorização dos espaços, o que parece levar a uma ampliação da condição participativa e emancipadora.

Assim, nesta IES, um dos elementos-chave, que se configura em

condição fundamental para a possibilidade de construção de um formato de avaliação participativa e emancipatória, que venha a contribuir com a definição e fortalecimento dos códigos e da gramática institucional num movimento de ruptura com o discurso regulador dominante, é o movimento que se denomina neste estudo de Gramática do Discurso da Gestão Institucional. A gestão democrática e colegiada desse centro universitário, envolvendo as coordenações de cursos, os docentes e estudantes, é o elemento possibilitador de uma dinâmica institucional, que cria um campo epistemológico subjetivo, dialético, de congruência e tensão entre a contingência lógica da gramática instrucional – do currículo, da pedagogia e da avaliação, do projeto instituído e a contingência empírica, o processo instituinte.

A democracia, alicerçada nos processos participativos, transversalizando o campo de tensão do DRG e DI, na congruência dialética entre o instituído e instituinte, possibilita a interpretação da realidade e da tensão dominação-emancipação, a formação de consciência e a produção de conhecimento sobre a mesma realidade social e institucional.

Tomando por base as relações teóricas e empíricas desta investigação, percebe-se que os processos participativos e reflexivos de democracia efetiva, identificados no estudo dos cursos de Enfermagem e Direito desse centro universitário, especificamente, não podem ser pensados como modelo ou formato pré-determinado, aplicável a todas as Instituições de educação superior, uma vez que, necessitam ser construídos coletivamente, através das relações entre atores institucionais, com objetivos, dinâmicas e instâncias que correspondam às peculiaridades e necessidades do campo recontextualizador e de sua própria gramática. Se assim o fosse, tal modelo acabaria por tornar-se regulatório.

Partindo da pesquisa realizada e das percepções e conclusões advindas desse campo recontextualizador, acredita-se que os processos de democracia efetiva e participativa no ensino superior devem orientar-se a partir de algumas categorias, conceitos ou princípios fundamentais inter-relacionados, que acabam por compor uma arquitetura complexa ao desenho das relações democráticas e da tensão entre o DRG e DRI.

As condições de democracia efetiva podem ser associadas ao protagonismo de sujeitos institucionais ativos, em espaços de participação. Esta é a condição possibilitadora para que, no campo recontextualizador

da IES e de ruptura com o DRG, haja a modificação da lógica existente e o fortalecimento do DGI. A participação, nesta investigação, revelou-se categoria central para o processo de construção do conhecimento e para a emancipação, pois se engendra uma trajetória de construção solidária da nova ordem, no contexto recontextualizador. Constitui-se, sobretudo, como possibilidade de constituição participativa de uma Gramática do discurso institucional e do discurso instrucional, baseada na racionalidade moral, ética, prática, reflexiva e solidária.

Assim, os resultados advindos desta investigação evidenciaram que a tensão entre o DRG e o DI não apenas produz normas para a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação, mas podem, a partir da gramática do discurso da gestão institucional, encontrar um campo recontextualizador fértil para a constituição da autonomia acadêmica da IES e seus cursos.

NOTAS

- 1 Tese de Doutorado sob orientação da Dra. Denise Leite, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.
- 2 DP: discurso pedagógico.
- 3 Campo da produção, para Bernstein (In: Domingos et al, 1986, p. 342), significa “campo cujas ideologias e agências regulam os meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e cujas categorias e práticas são reguladas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais internas; ele produz e reproduz as relações de classe de uma determinada sociedade”.
- 4 Campo de controle simbólico segundo Bernstein (In Domingos, 1986, p. 342), é o “campo cujas ideologias e agências regulam os meios e contextos da reprodução cultural e legitimam as suas possibilidades, controlando as relações de classe através de meios simbólicos (princípios de comunicação); embora não reproduza as relações de classe, contribui para sua reprodução”.
- 5 A brecha discursiva, na visão bernsteiniana, pode ser, “ao mesmo tempo benéfica e perigosa. É o ponto de encontro entre a ordem e a desordem, da coerência e da incoerência; é o lugar crucial do ‘todavia por pensar-se’”. A brecha discursiva é intrínseca ao nosso ser, mesmo que não tenhamos direito a ela, sendo que o dispositivo pedagógico não constitui essa abstração, a controla. “A brecha que pode chegar a ser a base das possibilidades alternativas é, ao mesmo tempo, benéfica e perigosa.” (Bernstein, 1988, p. 103-104).
- 6 Bernstein (1988, p. 148) apresenta o conceito de “*códigos teológicos de libertação*”, ao

analisar a investigação de Swope (1992) sobre as práticas pedagógicas informais situadas fora do sistema educativo e dele desvinculadas, através das Comunidades Cristãs de Base, no Chile. Nesse caso, o discurso de instrução era um discurso religioso, que tentava demonstrar suas relações com os problemas práticos dos membros da comunidade em foco, sendo que os códigos teológicos de libertação estavam debilmente classificados e se embasavam nas ciências sociais e nos discursos da comunidade. Para fins desta investigação, toma-se o conceito de códigos teológicos de libertação para definir a gramática do discurso institucional do centro universitário investigado, que, igualmente, apresenta uma débil classificação teológica, mas marca o contexto recontextualizador com a transmissão da moral e valores cristãos de respeito à vida e à inclusão social, que, academicamente, vêm embasados pelas ciências sociais.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE, 1988.

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

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

BRASIL. *Lei N° 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *PARECER N° 776*, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *PARECER CNE/CES N° 67*, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: Conselho nacional de Educação: 2003. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *LEI N° 10861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras Providências. Brasília, DF, 2004.

ESCOTT, Clarice Monteiro. *Currículos, pedagogia e avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

LEITE, Denise. *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

❶ **CLARICE MONTEIRO ESCOTT** é doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Membro dos Grupos de Pesquisa InovAval/UFRGS e Estudos em Políticas e Práticas de Educação/IFRS; e-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br.

*Recebido em novembro de 2010
Aprovado em agosto de 2011.*