



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

MIRNA MONALIZA BRAGA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A ESCOLA BÁSICA NA LICENCIATURA EM
LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, *CAMPUS* BELÉM/UFPA**

BELÉM-PA
2019

MIRNA MONALIZA BRAGA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A ESCOLA BÁSICA NA LICENCIATURA EM
LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, *CAMPUS* BELÉM/UFPA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM-PA
2019

MIRNA MONALIZA BRAGA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL PARA A ESCOLA BÁSICA NA LICENCIATURA EM
LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, *CAMPUS* BELÉM/UFPA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 08/05/2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora – UFPA)

Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita (Examinadora Interna – UFPA)

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Externa – UEPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S237f SANTOS, MIRNA MONALIZA BRAGA
A FORMAÇÃO INICIAL PARA A ESCOLA BÁSICA NA
LICENCIATURA EM LETRAS – LINGUA PORTUGUESA,
CAMPUS BELÉM/UFPA / MIRNA MONALIZA BRAGA
SANTOS. — 2019.
101 f.

Orientador(a): Profª. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

1. Licenciatura em Letras. 2. Formação inicial. 3.
Escola Básica. I. Título.

CDD 370

Dedico às pessoas amadas e queridas.

AGRADECIMENTOS

Como reconhecimento e retribuição...

Gratidão a Deus, pela existência, dentro da qual me oportuniza força, superação e conquista diária.

Gratidão aos meus pais, Miraci e José, pela vida.

Gratidão à minha companheira, Aline Layse, pelo amor, fé e resistência.

Gratidão aos meus avós, Dilson e Emília, pelos cuidados e carinhos incondicionais.

Gratidão ao meu irmão, Jamestown, pelo amor e pelo Vitor Hugo, sobrinho amado.

Gratidão à Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, pela oportunidade de formação e acolhimento.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização deste estudo.

Gratidão à minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelos incansáveis processos de formações e orientações. Seu profissionalismo e seriedade me possibilitam constantes crescimentos profissional e pessoal. Muito obrigada por tudo, professora Wilma!

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, pelas contribuições e atenção concedida, tanto na banca de qualificação, quanto no processo de defesa deste trabalho. A agradeço também por aceitar compor a banca de defesa.

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita, pelas contribuições e gentileza dispensada na defesa deste trabalho. A agradeço também por aceitar compor a banca de defesa.

Gratidão ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, pelas contribuições, interlocuções e apoio dispensado, no processo de qualificação de nosso trabalho.

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Nicelma Josenila Costa de Brito pelas interlocuções, prontidão e carinho havidos ao longo deste percurso. Muito obrigada, Professora Nicelma!

Gratidão aos meus familiares (tios, tias, primos, primas), pelo apoio e força, nas pessoas das tias Mariza, Márcia, Marizeth, Sônia e tio Jorge; prima Ecília (pelo apoio e inspiração) e primo Moiseis (pelas boas energias).

Gratidão aos amigos presenteados pela vida, Marluce, Jamile e Filó pela credibilidade.

Gratidão ao Núcleo GERA, pelas constantes discussões, interlocuções e oportunidades, nas pessoas das Professoras Wilma, Nicelma, Rita, Raquel, Marcela e dos Professores Mauro, Carlos, Felipe Alex e Franklin.

Gratidão às pessoas queridas, frutos de relações diretas ou indiretas na UFPA, nas pessoas de Anne de Matos, Radanes Vale, Lucas Baía, Lorena Baía, Nayara Ribeiro e Diego Calumby pelas conversas, descontrações e forças.

Meus sinceros agradecimentos!!!

RESUMO

Este estudo versa sobre a formação inicial na licenciatura em letras – língua portuguesa, na UFPA (*campus* Belém) e as representações dos estudantes deste Curso em relação à formação recebida. O objetivo geral consiste em relacionar a formação ofertada no curso de licenciatura em letras – língua portuguesa e as representações dos discentes do curso em relação a formação recebida. Especificamente, identificar como o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em letras – língua portuguesa enfrenta os processos de formação para atuação na Escola Básica; e apreender o que os discentes dizem acerca da formação inicial ofertada na UFPA, no curso de licenciatura em letras – língua portuguesa. Utilizamos as noções conceituais de representação estabelecido por Roger Chartier (1991) e no tocante à formação inicial de professores Bernadete Gatti e Elba Sá Barreto (2009). Os dados levantados, por meio de aplicações de questionários aos discentes do curso em questão, estão categorizados em conformidade com Laurence Bardin (2016), a partir da análise de conteúdo. Concluimos que a formação ofertada no curso de licenciatura em letras – língua portuguesa, na UFPA, requer maior investimento no saber didático-pedagógico pela instituição e, por conseguinte, em relação aos que formam, e aos futuros formadores de crianças e adolescentes e no trato com a diversidade que possibilitem ao estudante do curso de letras o enfrentamento para atuação na Escola Básica, como adianta a literatura especializada sobre o assunto.

Palavras-chave: Licenciatura em Letras. Formação inicial. Escola Básica. Representações de estudantes sobre a formação.

ABSTRACT

This study deals with the initial formation in the degree in letters - Portuguese language, UFPA (Belém campus) and the perceptions of the students of this Course in relation to the training received. The general objective is to relate the training offered in the course of licenciatura in letters - Portuguese language and the students' perceptions of the course in relation to the training received. Specifically, to identify how the Pedagogical Project of the licenciatura course in letters - Portuguese language faces the processes of formation for action in the Basic School; and learn what the students say about the initial training offered at UFPA, in the course of licenciatura in letters - Portuguese language. We use the conceptual notions of representation established by Roger Chartier (1991) and the initial teacher training Bernadete Gatti and Elba Sá Barreto (2009). The data collected, through the application of questionnaires to the students of the course in question, are categorized according to Laurence Bardin (2016), from the content analysis. We conclude that the training offered in the course of licenciatura in letters - Portuguese language, in the UFPA, requires greater investment in didactic-pedagogical knowledge by the institution and, therefore, in relation to the ones that form, and the future trainers of children and adolescents and in the treatment with the diversity that will allow the student of the course of letters the confrontation for acting in the Basic School, as advances in specialized literature on the subject.

Keywords: Degree in Letters. Initial formation. Basic school. Student representations about training.

LISTA DE SIGLAS

ABAI	Associação Brasileira de Alfabetização
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
DADD	Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ⁴
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MELP	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Programa Nacional por Amostras de Domicílios
PPEB	Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações sobre língua portuguesa, na UFPA produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Letras, Educação e Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, no período de 2010 – 2019.	21
Quadro 2	Perfil da produção sobre ensino, dos/as pesquisadores/as do GT 10/ANPED, por região, no período de 2015-2017.	51
Quadro 3	Composição dos últimos documentos sobre Formação de Professores.	59
Quadro 4	Perfil dos Egressos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	62
Quadro 5	Perfil pessoal dos discentes do curso de licenciatura em letras – língua portuguesa.	69
Quadro 6	Dimensão acadêmica dos discentes do curso de licenciatura em letras – língua portuguesa.	69

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.	44
------------------	--	-----------

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	30
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	37
3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, NA UFPA.....	53
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	54
3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA/UFPA- <i>CAMPUS</i> BELÉM.....	60
3.3 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPA/ <i>CAMPUS</i> /BELÉM	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
FONTES.....	75
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	89

1. INTRODUÇÃO

Os índices de baixo rendimento escolar no país, evidenciados por meio de dados oficiais¹, demandam pesquisas aprofundadas na busca de compreensão sobre os fenômenos que possam relacioná-los com a formação de professores no que se refere a tais indicadores. O estudo sobre fracasso escolar e problemas de aprendizagem, produzido por Ana Maria Falsarella, entre um de seus objetivos, discute a relação entre “concepções sobre dificuldades de aprendizagem e formação docente” (FALSARELLA, 2017, p. 2), relacionando o nível de aprendizagem, com dimensão socioeconômica e a formação docente. Ainda que a autora atente para a dimensão socioeconômica, o estudo apresenta criticamente o aluno como um dos principais responsáveis pelo seu próprio nível de aprendizagem. Na mesma direção, a compreensão sobre a individualização do resultado tanto na positividade, quanto na negatividade em relação ao desempenho tem sido defendida por outros autores (OSTI; BRENELLI, 2013).

Uma vez que, o enfrentamento desse problema demanda a compreensão sobre como se ensina e se aprende na Escola Básica e como o professor é formado para atuar nesse nível de ensino, é necessário um estudo com vínculos epistemológicos e metodológicos. Este estudo ocupa-se em relacionar a formação ofertada no curso de licenciatura em Letras e as representações dos discentes do Curso em relação a formação recebida. Tal preocupação advém da relevância da Língua Portuguesa para a compreensão dos processos formativos cognitivos como um todo, em todos os campos do conhecimento. Parafraseando Carlos Rodrigues Brandão, quando diz “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2004. p. 7), neste trabalho, concordamos que ninguém escapa da língua portuguesa!

A tese de Josilete Alves Moreira de Azevedo - centrada na investigação de como o Curso de Licenciatura em Letras na UFRN/CERES/ *Campus* de Currais Novos promovia a formação de futuros professores para atender às expectativas das políticas públicas em relação à língua materna - nos inspira, sobretudo a dimensão da Língua Portuguesa como um dos principais objetos de atenção, no que diz

¹ Consultar: “Evidências sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Edição 2017). In: INEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Evidências da Edição 2017. Brasília-DF/Agosto de 2018.

respeito ao baixo rendimento escolar entre os alunos brasileiros (AZEVEDO, 2012. p. 15).

A importância da Língua Portuguesa se concretiza na conformação dos saberes escolares nas várias áreas do conhecimento. Luiz Paulo Moita Lopes destaca que o uso da linguagem **na sala de aula** figura como uma perspectiva transdisciplinar na produção de conhecimento, podendo ser objeto de interesse de estudiosos das disciplinas de Linguística, Sociologia, História, Antropologia, Literatura, Psicologia, Educação etc. (MOITA LOPES, 2006. p. 104). Neste contexto, o estudo que contempla a Escola Básica a partir das representações dos estudantes sobre a sua formação inicial na licenciatura para o exercício da docência, consubstancia a relevância de um estudo desta natureza.

O estudo sobre a Escola Básica contribui para melhoria da qualidade do ensino, pois torna-se necessário o avanço para superação de problemas que persistem no contexto escolar (AZEVEDO, 2012. p. 15). O ensino da língua portuguesa, nesse sentido, viabiliza o estudo em outras disciplinas escolares, para concretização dos preceitos interdisciplinares determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Geraldo José Rodrigues Liska e Luciana Maria Oliveira Ribeiro (LISKA; RIBEIRO, 2017) realizam uma reflexão sobre a formação de professores de língua portuguesa, por meio da legislação específica², no trato com a construção e organização da BNCC e refletem sobre as competências e habilidades definidas na BNCC para a língua portuguesa, na reiteração da relevância da língua portuguesa no trato qualificado com a legislação.

A legislação se constitui um importante mecanismo de garantia dos direitos fundamentais, dentre os quais destacamos o direito à educação, aos mais diversos grupos sociais. Nesse cenário do aporte legal, a educação deve ser assegurada pelo Estado, família e a sociedade, conforme especificado no Art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil/1988, com objetivo de promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

² Tais como Parecer CNE/CES N. 492, de 03/04/2001 (BRASIL, 2001); Resolução CEB N. 1, de 18/2/2002 (BRASIL, 2002); Resolução SEB N. 2, de 01/07/2015 (BRASIL, 2015).

qualificação para o trabalho (BRASIL,1988). O Estado, no entanto, foi nomeado como o sujeito maior nessa prestação social, conforme Carlos Roberto Jamil Cury (CURY, 2017. p. 8-9). Uma vez que esse Estado, traz para si reiteradamente (BRASIL,1988) a responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade, por meio da formação de professores que atenda as demandas dos agentes que na escola estão.

O Art. 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que a educação compreende os processos formativos desenvolvidos no meio familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL,1996). No Brasil, a educação escolar se constitui a partir de dois níveis e modalidades de ensino, os quais são especificados no Art. 21, da LDB de 1996: “A educação escolar compõe-se de: I – *educação básica*, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II – *Educação Superior*” (grifo nosso).³ Tais níveis da educação brasileira são constituídos por etapas, quais sejam: Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e pela Educação Superior formada pelos cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e de extensão (BRASIL,1996).

A Educação Básica, conforme o Art. 22 da LDB (BRASIL,1996), consiste no nível mais elementar de ensino, pois: “O termo educação básica deve ser lido como educação fundamental, ensino fundamental, ou seja, o nível mais elementar de ensino” (LIBÂNEO, 2012. p. 18). Seu objetivo consiste em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996). Este nível de ensino é constituído por três etapas, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A finalidade da Educação Superior, consiste, sobretudo, em “1º) fomentar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2º) formar profissionais qualificados de acordo com suas áreas de conhecimento a fim de

³ Sobre a discussão em torno da ambiguidade dessa questão, destacam-se: (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2007).

colaborarem para o desenvolvimento da sociedade brasileira” (BRASIL,1996), conforme Art. 43.

Inicialmente, a compreensão sobre a estrutura organizacional do ensino brasileiro, a partir da legislação vigente, se conforma como fundamental para o aprofundamento do estudo sobre a Escola Básica e a Formação Inicial de Professores, as quais se constituem como preocupação fulcral deste estudo. As discussões no campo da formação de professores são unânimes em pontuar as lacunas havidas na formação inicial e como essas operam na ação docente, em seu trabalho cotidiano na Educação Básica.

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI; BARRETTO, 2009. p. 58).

Aprofundar estudos sobre a Educação Básica e os problemas cotidianos em relação às aprendizagens escolares, em parte apresenta relação direta com os cursos de licenciaturas (estrutura institucional; currículos e conteúdos formativos). Tal relação, de diferentes perspectivas, fora discutida em diferentes estudos nesses últimos anos. A discussão de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2015) denota a volaticidade de temas e objetos, pois esses são reiterados, nas produções sobre a formação de professores, entre os anos 1980 e 2000. Dentre as conclusões dos autores, com base na literatura especializada trazida pelos mesmos, a formação oferecida nos cursos de licenciatura, as experiências adquiridas nos primeiros anos da docência e a formação continuada, não parecem ser suficientes para o enfrentamento dos problemas reais da escola.

Os estudos sobre formação de professores em diversas dimensões teórico-epistemológicas e sobre enfoques diversos, tanto em produções coletivas, quanto individuais, conformam um campo de discussão relevante e aberto a novos empreendimentos teórico-epistemológicos. Destacamos alguns desses estudos, os quais orientam estruturalmente este trabalho no que tange à Formação Inicial de professores. São eles: Marli André (2002); Iria Brzezinski, Selma Garrido Pimenta (2006); Iria Brzezinski (2009), Bernadete Gatti e Elba Sá Barreto (2009); José Carlos Libâneo (2015); Antonio Joaquim Severino (2018); Vera Maria Ferrão Candau (2016); Wilma de Nazaré Baía Coelho; Carlos Aldemir Farias da Silva (2015). Nicelma Josenila Costa de Brito (2018). Esse grupo de autores, sob perspectivas distintas, afirmam a relevância da qualificação da Formação inicial de professores para a uma educação básica que atenda à legislação vigente, sobretudo na qualidade e em relação ao direito a uma formação cidadã. Embora saibamos que somente a atuação do professor e a sua formação não são responsáveis pelo desempenho e resultados advindos da Escola Básica, no Brasil, convém atentarmos para vários aspectos nesse contexto, em conformidade com Bernardete Gatti:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010. p. 1359).

Os dados/resultados advindos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),⁴ chamam atenção para o destaque dado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica, as quais consistem nos principais mecanismos de propiciação do desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas de leitura,

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído na década de 1990, constitui-se por um conjunto de avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Tal sistema, tem por finalidade realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Essa investigação produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 ago. 2018.

escrita e conhecimentos matemáticos (DICKEL, 2016). Em relação processo de *desenvolvimento* da língua portuguesa, no tocante à aprendizagem da língua materna, escrita ou oral, é necessário que haja a diferenciação entre o processo de *aquisição* da língua, e o processo de *desenvolvimento* da língua; este último, sem dúvida, nunca é interrompido (SOARES, 2005). Sob outra perspectiva, no que se refere a *aquisição da língua*, os limites do ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica consistem, principalmente, em dificuldades enfrentadas pelo docente de Língua Portuguesa, em relação ao processo de alfabetização (ANDRADE, 2017) e letramento, que refletem em resultados estatísticos, de ordem sociolinguísticas geracionais, regionais, estilísticas e históricas. Tais processos podem advir de diferenças culturais, reflexos de condições sociais, políticas e econômicas, entre os grupos sociais constituintes da sociedade brasileira (PIETRI, 2018).

As dimensões arroladas pelos autores, requerem centralidade quando dos processos formativos dos licenciandos em língua portuguesa. As discussões sobre o ensino da língua portuguesa, no contexto da formação inicial de professores, figuram como importantes objetos de estudos, pois conformam dimensões estruturais para a compreensão, dentre alguns dos problemas demandados cotidianamente pelos discentes na Escola Básica. O protagonismo docente parece inegável para o desenvolvimento da criança e do adolescente a partir de seu trabalho, na formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para a inserção desses estudantes no mundo adulto e na sociedade em geral.

Desta compreensão resulta a relevância de estudarmos a formação inicial desses docentes que atuarão como professores na Escola Básica sobretudo no enfrentamento pedagógico das dificuldades de ensino-aprendizagem e especificidades do contexto no qual os licenciandos atuarão. Nesse contexto, o professor, como mediador, ocupa lugar central no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho:

os professores são os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação (COELHO; COELHO, 2018. p. 5).

Os diferentes contextos e peculiaridades próprios do cotidiano escolar, exigirão uma prática pedagógica atenta a complexidade implicada na ação docente (COELHO; SILVA, 2015). A ação docente sob tais impactos possibilita a concretização das proposições cruciais das políticas educacionais, e, por conseguinte da legislação sobre formação de professores para a Escola Básica (Idem).

As discussões sobre a formação de professores, desde o Brasil colônia, até o presente momento, compõem o campo da educação, sob perspectivas teórico e metodológica diversas, fruto das mudanças no contexto sócio, cultural e político brasileiro. A partir do final da década de 1990, especialmente, percebe-se a ênfase na formação de professores, com definição de prazo específico para a concretização dos ajustes nos cursos, universidades e institutos (COELHO, SILVA, 2015; GATTI, 2010).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; [...].(BRASIL,1996)

A formação de professores, desde a promulgação da Lei N. 9.394/1996, até o presente momento, enfrenta desafios diversos e complexos relacionados, entre outras questões, com interdisciplinaridade, metodologia e prática; questões estruturais que desencadeiam demandas ao processo de ensino-aprendizagem (COELHO; SILVA, 2015. p. 372). Tais questões, dentre tantas outras, já tratadas nos marco legais, como a Lei N. 9.394/1996, e suas atualizações em 2003 e 2008; o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, dentre outros documentos legais (COELHO; SOARES, 2016. p. 52), assumem relevância no que tange aos desafios mencionados.

Neste panorama complexo, as políticas educacionais, por meio das Diretrizes para formação de professores, fortalecem uma prática que leve em consideração estes desafios, sob a perspectiva de que a prática profissional do professor deve ser pensada como um conjunto de práticas e saberes docentes (MÜLLER, COELHO, 2013; COELHO, SOARES, 2016).

Importa evidenciar alguns estudos sobre o ensino de língua portuguesa, realizados em Programas de Pós-Graduação na UFPA. Realizamos um levantamento no repositório institucional *online* dos Programas de Pós-Graduação em Letras, Educação e Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, no período de 2010 – 2019, no qual encontramos dois trabalhos, realizados no Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), Universidade Federal do Pará, nos anos de 2014 e 2016, que correspondem a temáticas próximas à nossa, acerca da formação inicial de professores de Licenciatura em Letra-Língua Portuguesa. O primeiro, “A constituição das ‘disciplinas’ de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) em dois cursos de Licenciatura em Letras na Região Metropolitana de Belém”, de Laura Viviani dos Santos Bormann, com o objetivo de investigar em duas instituições (uma pública e uma privada) de ensino superior da Região Metropolitana de Belém-PA a constituição das “disciplinas” Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, denominadas como MELP. O segundo, “Discurso, Ensino e Formação de Professores: o papel da escrita no estágio supervisionado”, de Michele Freitas Gomes de Vargas, que investiga como as práticas de ensino constituem-se enquanto instrumento na formação do professor de língua portuguesa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Dissertações sobre língua portuguesa, na UFPA produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Letras, Educação e Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, no período de 2010 – 2019

PESQUISADORA	TÍTULO	ANO	PROGRAMA
Laura Viviani dos Santos Bormann	A constituição das “disciplinas” de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) em dois cursos de Licenciatura em Letras na Região Metropolitana de Belém.	2014	Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística).
Michele Freitas Gomes de Vargas	Discurso, Ensino e Formação de Professores: o papel da escrita no estágio supervisionado.	2016	Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística).

Fonte: Elaborado pela autora, mar/2019.

A diferença entre ambos os trabalhos e o nosso baseia-se na prática em disciplinas de estágios supervisionados. Já, as semelhanças consistem sobre o melhor entendimento quanto a constituição dos cursos de licenciatura que formam professores na atualidade, especificamente no curso de letras com habilitação em Língua Portuguesa.

O panorama apresentado até o momento, reforça a necessidade de ampliação das discussões sobre formação de professores, neste caso especial, da língua portuguesa, imersão nos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da língua; conhecimento efetivo das representações dos agentes em formação para atuação frente aos problemas vivenciados na Escola Básica. A reflexão sobre a formação inicial de professores, auxilia na verificação do modo como as instituições lidam com a formação dos licenciandos em Letras, e a representação que se tem de tal formação, parece oportuna para o engendramento de novas estratégias e novos percursos nos processos formativos.

Diante do exposto, esta dissertação se delineará em duas dimensões, conformadas em dois capítulos. No primeiro, mapeamos os problemas enfrentados pela língua portuguesa na escola; no segundo capítulo, refletimos sobre a formação para o enfrentamento diante das demandas do ensino da língua portuguesa na escola, a partir do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, ofertado na Universidade Federal do Pará; e sobre as representações dos discentes sobre a formação recebida.

O objetivo geral consiste em relacionar a formação ofertada no curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, na UFPA (*campus* Belém) e as representações dos discentes do Curso em relação a formação recebida. Especificamente, identificar como o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa enfrenta os processos de formação ‘para atuação na da Escola Básica; e apreender o que os discentes dizem acerca da formação inicial ofertada na UFPA, no curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa.

Assim, este estudo relacionará a formação inicial de professores para esse campo, na UFPA, a partir da legislação nacional, do Projeto Pedagógico de Curso e

das representações dos discentes do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Reiteramos a relevância social deste estudo, por incidir sobre a formação (em licenciatura) ofertada pela maior instituição pública de ensino superior da Amazônia, cuja dimensão pode ser evidenciada por meio da atenção ao quantitativo da comunidade universitária da UFPA, composto por 2.693 (dois mil, seiscentos e noventa e três) docentes⁵; 2.375 (dois mil, trezentos e setenta e cinco) integrantes do quadro técnico-administrativo. Integram o quadro discente: 9.572 discentes de Pós-graduação, 40.275 (quarenta mil, duzentos e setenta e cinco) estudantes na graduação⁶; 1.372 na educação básica e 5.651 na Educação Profissional, Tecnológica e cursos Livres (PDI/2016-2025).

A Universidade Federal do Pará – criada pela Lei N. 3.191, de 2 de julho de 1957, modificado pelo Decreto N. 81.520, de 4 de abril de 1978⁷ – se conforma como uma instituição *multicampi*, que congrega um volume expressivo de capital humano (discente, docente e técnico) o qual, reveste-se em capital acadêmico da Região Amazônica pois seu impacto na redonda positivamente em favor da população desta Região com o objetivo de “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável”⁸.

A formação cidadã prevista no objetivo do PDI/UFPA se concretizou em minha formação inicial, de professora de História nesta instituição, desde o início do curso de Licenciatura e Bacharelado em História⁹, no ano de 2011, quando tive contato

⁵ Incluindo efetivos, temporários, visitantes, e efetivos da Educação Básica e Profissional. (PDI/2016-2025, p. 22-23).

⁶ Destes, 21.325 no *campus da capital* e 18.950 nos *campi* localizados nos municípios paraenses.

⁷ UFPA. *Regimento Geral da Universidade Federal do Pará*. Universidade Federal do Pará, Belém/PA., 2006. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁸ Universidade Federal do Pará. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025*. UFPA: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. p. 31. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

⁹ O Parecer CNE/CP N. 9/2001 recomendou a distinção dos percursos curriculares de Bacharelado e Licenciatura, demandada pela Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Com isso, a Faculdade de História da UFPA formulou novos Projetos Políticos Pedagógicos específicos para os cursos de Licenciatura e Bacharelado, aprovados pelas Resoluções N. 4.652, de 25 de março de 2015 e N. 4.261, de 22 de março de 2012, respectivamente.

teórico-conceitual com a disciplina “Seminários Temáticos da Filosofia e Educação”¹⁰, ministrada pela Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, a qual suscitava a vinculação da compreensão sobre a Educação, a formação qualificada de professores para intervenção pedagógica no campo educacional. A disciplina possibilitou o conhecimento sobre as críticas relativas ao campo da formação de professores, por meio de uma literatura do campo da Filosofia e Educação. Tal repertório epistemológico promoveu uma ampliação na percepção de que as fragilidades pedagógicas da minha formação, enquanto futura professora, precisariam ser enfrentadas, no sentido de investigar, para além do saber de referência, os outros princípios vinculados ao escopo de formação de professora que atuaria com crianças e adolescentes.

O aprofundamento em relação à formação de professores, concretizou-se, até o presente momento, com minha inserção como integrante no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA/UFGA),¹¹ e com ela as sucessivas sessões de estudos e orientações, sob coordenação de Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho. Tal inserção materializa o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão definido no Estatuto da instituição, em minha experiência:

a). em relação ao **ensino**, com o início na graduação cursada entre 2011 e 2014; integrei o *Projeto Ensino de História – reflexões sobre a prática*, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma Coelho, no período de 2012 a 2013, a partir do qual, tive contato com a literatura especializada sobre formação de professores, sobre formação de professores de História, sobre crianças e adolescentes, sobre os níveis de ensino e sobre a escola. As reflexões advindas dessa literatura

¹⁰ Dentre os autores trabalhados na disciplina que enfocou a educação a partir de três dimensões estruturais: formação do educador, fundamentada nas dimensões *técnica* e *política* (RIOS, 2005); valorização e profissionalização do docente diante das demandas do mundo globalizado (LIBÂNEO, 2011); e a autonomia do professor como objeto estruturante na construção de sua identidade profissional (CONTRERAS, 2002).

¹¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), localizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, na Universidade Federal do Pará, fundado em 2006 pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, a qual o coordenou ao longo de uma década. Após esse período o Núcleo GERA foi coordenado pelo Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho ao longo de dois anos (2017/2018). Atualmente, este Núcleo está sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho; tem como finalidade a preocupação com o processo de formação docente, percebidos a partir do lugar que neles ocupa a questão da educação para as relações étnico-raciais e no aprofundamento do conhecimento sobre essas relações e questões conexas à formação de professores a partir da realidade amazônica. (COELHO; SOARES, 2016, p. 17).

especializada possibilitaram a minha inserção na escola, o entendimento sobre a prática em suas especificidades, o que impulsionou a necessidade de maior aprofundamento sobre a formação de professores; em 2014/2015 por meio do PIBID/História, tais percepções acentuaram-se quando da experiência na escola básica. A partir destas experiências com o ensino, contudo vivenciando situações sobre as quais não possuía repertório pedagógico para interferir coerentemente naquele contexto (questões relacionadas a diversidade, diferença, racismo), mesmo já inserida no Núcleo GERA, apresentava-se a demanda de investir na dimensão étnico-racial. O Núcleo GERA oportunizou a minha participação no Curso de Especialização sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, ocorrida entre 2015 a 2016. Esta formação foi relevante para constituição de um escopo teórico-metodológico para o enfrentamento do racismo e da discriminação no âmbito escolar. A formulação do projeto do curso contemplava em sua finalização, a publicação de uma coletânea que seria distribuída para a escola básica, cujas unidades eram representadas pelos professores-cursistas (COELHO; SILVA; SOARES, 2017), na qual participei com a publicação de um artigo intitulado “O protagonismo social contemporâneo do(a) negro(a) na mídia televisiva em debate na escola” (BARBOSA; SANTOS; COELHO; SOARES; CRUZ, 2017, p. 23-43).

b). em relação a **pesquisa**, a finalização do curso de graduação ocorrera em meio ao contato com os processos de pesquisa promovidos no Núcleo GERA. Assim, o trabalho “O planejamento pedagógico no Ensino de História: o que dizem os professores de História no Ensino Fundamental” refletia a inserção na temática sobre a formação de professores e a relação com a sua prática. Neste trabalho, os professores de História demonstraram que, embora tenham aprendido bastante sobre História, somente aprenderam a ser professores na prática. A experiência com este trabalho inclinou-me pela investigação, desta vez, com os alunos que fazem licenciatura, e que adentrarão ao espaço escolar, no qual a pesquisa do trabalho de conclusão de curso ocorreu;

c). em relação a **extensão**, os debates em torno da formação inicial de professores, promovidos nos seminários anuais do Núcleo GERA e a interlocução com as redes de ensino, encaminharam a demanda das escolas da rede pública por um Curso de Aperfeiçoamento sobre a temática, ação na qual me inseri na qualidade

de tutora, promovendo a interlocução entre os professores-cursistas e a coordenação do curso. Em tal processo, era acentuada a necessidade de o professor interagir de maneira interdisciplinar com os demais professores, e a necessidade de leitura observada pelos professores-cursistas, para o entendimento de seus alunos nos processos de ensino-aprendizagem, dentre eles, professores de Matemática, de História, de Ciências Sociais, de Química, de Geografia, de Educação Física, de Filosofia, de Educação Religiosa e de Língua Portuguesa. Neste caso, chamou-me mais a atenção os aspectos relacionados à língua, pois sem o domínio da língua materna, nenhuma disciplina obtém êxito nos encaminhamentos de seus processos.

Diante desse cenário, a reflexão sobre a oferta das licenciaturas na Universidade Federal do Pará, pareceu oportuna para aclarar o lugar da formação de professores de Língua Portuguesa para a Escola Básica. Para esse investimento, inseri-me na equipe de servidores e aplicadores de questionários¹² para os estudantes de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, durante 2017 e 2018. Tal trabalho, coordenado pela Professora Wilma Coelho, quando titular da Diretoria de Apoio a Docentes e Discentes (DADD/PROEG) da UFPA, realizou estudo sobre a formação ofertada pela instituição, no tocante às licenciaturas dos *campi* da instituição em todos os municípios do Pará.

O investimento efetuou-se a partir da escuta por meio de questionários aplicados junto a 514 (quinhentos e quatorze) estudantes dos cursos de licenciatura, em relação à formação Graduada na UFPA. Dentre estes, nos ocuparemos dos 11 (onze) discentes vinculados ao curso em questão. Para tal, nos baseamos no relatório acerca da oferta dos cursos de Licenciatura desta instituição, e publicizado na comunidade acadêmica por meio das unidades – o qual realiza um diagnóstico da formação discente emanada nos cursos de licenciatura ofertados pela UFPA (COELHO, 2018).

O vínculo deste estudo como discente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) – o qual objetiva a qualificação de

¹² A equipe de aplicadores dos questionários fora constituída pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho; uma servidora da UFPA; estudantes da graduação e pós-graduação. Entre os pós-graduandos, integrei a equipe de pesquisadores estudiosos sobre o tema da formação de professores, durante todo o processo de aplicação e sistematização dos dados; advindos do apoio dos Institutos e Faculdades da Universidade Federal do Pará.

professores atuantes na Educação Básica – vai ao encontro da necessidade de entender como a Universidade Federal do Pará forma professores para atuarem nesta modalidade de ensino.

A pesquisa que se baseou em estudos documentais e amostragem, se conformou, no que tange aos estudos documentais, em duas etapas: **a)** estudo sobre a literatura especializada, no trato sobre o ensino da língua portuguesa; **b)** estudos sobre a legislação vigente, em relação a formação de professores e os dados referentes aos estudantes. Para os estudos relativos a amostragem, amparamo-nos nos dados advindos dos questionários e ao relatório com o “Diagnóstico preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos”

A primeira etapa iniciou-se com levantamento da literatura especializada produzida entre 2015 e 2017, período de promulgação da Resolução N. 02, de 1 de julho de 2015, que 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, e a Resolução CNE/CP N. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, os quais representam marcos sob distintas óticas que impactam na formação de professores e, na prática desse agente na escola.

A literatura especializada sobre língua portuguesa encontra, no GT 10 da ANPED (Alfabetização, Leitura e Escrita)¹³, um debate contemporâneo no qual circulam ideias de parte de pesquisadores/as que compõem este campo no Brasil na atualidade. Tal Associação, assume protagonismo em relação ao que há de mais recente nas pesquisas, no campo educacional:

Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a

¹³ Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 21 abr. 2019.

formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores.¹⁴

Seu compromisso com a universalização e com desenvolvimento da educação no Brasil, tal como no histórico da Associação, representa a razão principal da escolha desta entidade de pesquisa para estudo do GT mencionado, ao qual transitam debates relevantes para esta reflexão.

Para conformar o perfil dos pesquisadores e pesquisadoras, dessa literatura especializada veiculada no GT-10/ANPED, acessamos a *Plataforma Lattes*, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁵, para consulta ao Currículo Lattes dos pesquisadores localizados naquele GT– artigos, livros e capítulos de livros. Esse investimento possibilitou a composição dos quadros sínteses sobre a discussão em torno do objeto central deste estudo, os quais serão apresentados posteriormente.

Na segunda etapa, realizamos um levantamento sobre a legislação que norteia a Educação brasileira, em seus níveis e modalidades de ensino, no sentido de situar as exigências legais relacionadas a formação inicial do professor e ao curso de Letras. O levantamento efetivou-se no *site* do Planalto,¹⁶ e no endereço eletrônico da Universidade Federal do Pará (UFPA).¹⁷ Os dados advindos dos questionários¹⁸ aplicados aos estudantes do Curso de Letras-licenciatura, na UFPA/*Campus*/Belém, no período compreendido entre março e setembro de 2017, ampliaram as reflexões sobre a formação em epígrafe.

Após o levantamento, os dados por amostragens foram alimentados em um banco de dados. Esses receberam tratamento por meio de sistematização e organização. A partir de tal processo, nos foi possível realizar a análise de conteúdo¹⁹. Para tal, utilizamos dentre as técnicas de interpretação de pesquisas

¹⁴ Disponível em <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 23 dez. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/_Lei-principal.htm.

¹⁷ Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/>.

¹⁸ Este instrumento fundamentou-se no objetivo de elaborar um perfil dos discentes de graduação a partir do levantamento de dados acerca das dimensões: pessoais, socioeconômicas, formação educacional (ensino médio) e formação acadêmica, na graduação.

¹⁹ Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

qualitativas e quantitativas, a análise de conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin (BARDIN, 2011), por meio da qual extraímos categorias centrais que serão objeto de maior inflexão: *formação de professores e prática para a formação*.

Os pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho têm como base o estudo acerca do processo inicial de formação de professores, o qual demanda a compreensão a respeito das especificidades que esta assume no campo. Neste aspecto as formulações sobre representação²⁰, por sua vez, nos darão suporte para refletirmos como o discente representa a sua atuação no campo acadêmico. Esta definição está fundamentada em Roger Chartier, no qual a reflexão será direcionada ao percurso formativo do discente. Assim, este estudo atentarà para a voz do discente, em relação à sua formação para ser professor (CHARTIER, 1991). Para além da leitura de como os discentes “entendem” a sua formação, as representações destes podem revelar a ausência de conhecimento destas regras legais e fragilidades na percepção sobre a própria formação; por outro lado, os formadores também demandam conhecimento sobre o impacto das suas práticas, junto aos licenciandos, para redefinições de percursos formativos.

Deste modo, os conteúdos que se relacionam com as representações dos agentes em formação, assumem relevância na medida em que estas funcionam como matrizes que constituem o próprio mundo social, porque comandam atos e definem identidades (Idem).

²⁰ Com base em Roger Chartier, “representação social” pode ser entendida de duas maneiras: por um lado, as construções sociais podem ser resultado de uma relação de forças entre as representações impostas por quem tem o poder de nomear, classificar a definição, que cada sociedade produz de si mesma. Por outro lado, e esta entendemos como a mais importante, a que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito concedido à representação que cada grupo faz de si mesmo, ou seja, a sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade. (CHARTIER, 2002. p. 73).

2. ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A premissa de Carlos Rodrigues Brandão de que a Educação ocorre em várias dimensões, variando de uma sociedade para outra, uma vez que cada grupo social forma seus indivíduos para atender às suas necessidades, pois, a Educação “é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais” (BRANDÃO, 2004. p. 71). O estudo sobre a Escola Básica possibilita melhorias na qualidade do ensino, para superação de problemas que persistem no contexto escolar. Para tais melhorias, entre tantas dimensões, a formação de professores consiste em um dos importantes aspectos para a qualidade do ensino. Neste capítulo, refletiremos sobre a formação de professores e as dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa, no Ensino Fundamental²¹.

O ato de educar não ocorre, apenas, na educação formal, de maneira institucionalizada. O processo educacional acontece no “sentido amplo, pensada como uma ação humana geral, pois o processo educativo começa com o nascimento e termina no momento da morte” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015. p. 19). Deste modo, a Constituição da República Federativa do Brasil determina que a Educação é direito de todos e atribuí ao Estado e a família, juntamente com a colaboração da sociedade, sua garantia, com o objetivo de promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, preceitos observados no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.²²

A atenção com o processo da formação de professores no Brasil, ocorre desde o período em que foram criadas as Escolas Normais no Brasil (GATTI, 2010)

²¹ BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019; BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (MEC/SEB/CNE), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

²² BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 jun. de 2017.

e atualmente apresenta-se em um cenário educacional demarcado por um aparato legislativo que, entre outras dimensões, delinea os processos formativos (BRITO, 2018. p. 26.).

O sistema brasileiro de formação de professores: aponta inadequação entre a prática e o paradigma demandado pela sociedade em geral, embora prescrito pela LDB. Pesquisas têm indicado caminhos e estratégias para a construção de modelos de formação; que promovam condições mínimas para que os cursos de formação inicial atentem para os preceitos da legislação, no que se refere a finalidade desta formação (MELLO, 2000).

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de *sólida formação básica*, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho²³. (grifo nosso)

A *sólida formação básica*, dentre inúmeras outras, encontra na dimensão política, um objeto de discussão relevante, especialmente, à luz das diretrizes de cada curso de licenciatura. A Professora Iria Brzezinski, ao realizar estudo acerca do curso de Pedagogia, corrobora esta assertiva, e, ao relacionar as diretrizes deste curso com as ações científica, pedagógica e política, evidencia a formação e a valorização daquele profissional, bem como todas as dimensões nas quais uma formação sob estas bases pode qualificar o egresso desta licenciatura para atuar – o que é aplicável às demais licenciaturas (BRZEZINSKI, 2009).

Tal formação reivindica a conciliação entre teorias e práticas²⁴, sinalizando a necessidade de superação entre dicotomias que se estabelecem na grande parte dos processos formativos, sobretudo, nas licenciaturas. Há, portanto, a necessidade,

²³ BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 jun. de 2017.

²⁴ BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 jun. de 2017.

como apontam os estudos, de uma conciliação “entre as ‘epistemologias dos saberes’ e a ‘epistemologia da ação’” para fortalecimento da prática profissional (DURAND; SAURY; VEYRUNES. 2005. p. 37). No dizer de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006) a superação da dicotomia teoria e prática, na formação licenciada, demanda uma alteração, no encaminhamento do processo formativo (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Bernadete Angelina Gatti, ao analisar a formação de professores no Brasil, o fez a partir de quatro aspectos: a legislação relativa a essa formação; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; e a dos currículos, por meio das ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. O estudo demarca um cenário no qual a resultante dessa formação, demanda maior atenção, sobretudo em relação às “ambiguidades das normatizações vigentes, a fragmentação da formação entre e intracurso, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, aqui incluídos os estágios na forma como hoje se apresentam na maioria das instituições” (GATTI, 2010. p. 1355).

A reflexão em relação a fragmentação, refletida nos estudos de Gatti (2010) encontra eco, naquilo que José Carlos Libâneo chama de dissociação. Na reflexão do autor, há um outro elemento a ser considera: o paralelismo entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores, o disciplinar e o pedagógico. Tal dissociação, acarreta fragilidades nos processos formativos, e, se concretiza pela ausência de “conexão entre didática, didáticas específicas e metodologias de ensino de modo a assegurar, no currículo, a interpenetração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2015). Estudo realizado com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, realizado por Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018), reforçam a dissociação entre a dimensão sócio-cultural e política da formação por meio da forma incipiente como a legislação é tratada nos documentos, como uma “inserção protocolar”, e analisam a subdimensão conferida a dimensão pedagógica na formação do professor em detrimento ao saber de referência. Assim, concluem que:

Os embaraços interpostos ao enfrentamento do racismo e seus desdobramentos no ambiente escolar são inversamente proporcionais ao espaço que a discussão sobre a Escola e

sobre as competências necessárias ao exercício da docência ocupam nos cursos de formação de professores de História. Não é possível formar para a cidadania, formar para uma crítica à memória, formar para a conformação de uma sociedade que combate preconceitos se a discussão fundamental sobre a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica ocupa, em média, a sexta parte da carga horária – retirando-se as disciplinas de caráter obrigatório, estipuladas pela legislação (COELHO; COELHO, 2018. p. 24, 25).

Ainda que saibamos que a formação de professores não pode tudo (BARRETO; BARRETO, 2000), o professor que advém de uma formação qualificada, apresenta uma prática docente diferenciada, não somente na leitura crítica da legislação, como em relação a criação de resistências naquilo que afeta a dignidade profissional, a ausência de cidadania, dentre outros. Assim, a relevância do trabalho do professor, ao lado de todas as instâncias responsáveis pela implementação dos dispositivos legais, produz a concretização desses dispositivos legais no âmbito da formação de professores e esses, quando da atuação em espaços formativos, poderão ser propositivos.

A “garantia do padrão de qualidade”²⁵ figura como um dos princípios constitucionais relacionados a educação brasileira. Para a materialização de tal princípio, diversos preceitos legais, têm corroborado para o alcance desta qualidade. Entre os dispositivos legais, a LDB²⁶, evidencia a atenção relacionada a formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica, para a garantia dessa qualidade, preceituando a necessidade de formação em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação; professores que atendam às especificidades do exercício de suas atividades com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; capazes de relacionar teoria e prática.

Tais princípios são ressaltados na Resolução N. 02/2015, ao reiterar a formação “como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que

²⁵ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

²⁶ BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”²⁷ (grifos nossos).

Embora, os preceitos legais nos abundem com as diretrizes com vistas ao alcance da qualidade, na formação para o conhecimento da ambiência escolar e de seus agentes, estamos em um descompasso entre o preconizado e o realizado. Os autores Juarez Dayrell e Rodrigo Ednilson de Jesus, em estudo sobre a exclusão de jovens adolescentes do Ensino Médio, reportam falas dos adolescentes, os quais demandam dos agentes escolares, *conhecimento sobre sua realidade*, especialmente quando dizem das “relações ambíguas que estabelecem com os profissionais das escolas que, em geral, têm dificuldades de identificar seus desejos e expectativas e, assim, estabelecer vínculos afetivos e curriculares com seus modos de vida” (grifos nossos) (DAYRELL; JESUS, 2016. p. 420).

A compreensão de que a formação, dentre outros elementos, constitui uma chave importante para que a escola funcione, de maneira digna para quem nela transita, tem sido objeto de reflexão de Jéssica de Sousa Monteiro e Diego Pereira da Silva:

Uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade. É necessário que se adotem políticas públicas que deem subsídios para as escolas se manterem, porque uma sala de aula ideal não é composta apenas por alunos bem disciplinados e fardados adequadamente, mas a qual dá um sentido real à palavra educação, *professor bem instruído* e valorizado, aluno respeitado e estrutura de matérias e recursos didáticos disponíveis” (grifos nossos) (MONTEIRO; SILVA, 2015. p. 28).

A falta de conhecimento da realidade escolar, de acordo com o professor português António Sampaio da Nóvoa, conforma um processo formativo no qual “grande parte dos professores das universidades, que forma os futuros professores,

²⁷ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Art. 5º, p. 6. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

não conhece a realidade da escola” (NÓVOA, 2013)²⁸. A adoção de programas para o saneamento deste impasse, tem no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) um recurso – entre diversos outros – para minimização desta distância entre a realidade da escola básica e os processos formativos. Ilustra esse argumento, um dos objetivos do Programa que consiste em:

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.²⁹

O Programa define ainda que a execução das atividades contemple, por meio dos Planos de Trabalho, os “princípios e características da iniciação à docência” que incidam sobre: estudo do contexto educacional; desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias – a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar; desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais); participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático - pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos³⁰.

O investimento da CAPES, em consonância com as redes de ensino e as instituições de educação superior, no sentido de ocupar-se com a relação teoria e prática, parece corroborar com os estudos de Maria Assunção Flores (2010), ao refletir sobre a formação de professores como um processo complexo, argumenta

²⁸ Antônio Nóvoa, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>. Acesso em: 22 mar. 2019.

²⁹ CAPES – PIBID. Chamada Pública para Apresentação de Propostas - Edital Nº 7/2018. p. 1. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

³⁰ Idem. p. 7-8.

que essa relação constitui uma dimensão essencial na formação inicial de professores (FLORES, 2010. p. 182.).

A proposição de Maria Assunção Flores ao que ela chama “dimensão essencial na formação inicial”, encontra eco naquilo que o Edital N. 07/2018 – CAPES/PIBID, define como critério para inserção de estudantes de licenciatura no Programa: que os discentes estejam na “primeira metade do curso”³¹. Assim, estes agentes, terão possibilidade de conciliar a teoria com a prática, no momento da formação em que o contato com as disciplinas no curso incide, em sua gênese, naquelas que, sobretudo, fundamentam parte do curso. Tais alunos serão orientados por docentes que atendam critérios relacionados com experiência na educação básica:

- a) Docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) Atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; d) Coordenação de curso de licenciatura; e) Docência ou gestão pedagógica na educação básica (CAPES, 2018, p.4)

Essa experiência, apresenta entre as suas contribuições, a de articular a teoria e a prática, superando as “dicotomias” apontadas por Marc Durand, Jacques Saury e Philippe Veyrunes (2005); corroboradas pelas autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005) que as identificam como “dicotomia teoria&prática”. Em José Carlos Libâneo (2015), chamadas de “dissociação” e, em Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018), demarcadas como “dissociação entre a dimensão sócio-cultural e política da formação”

Assim, os estudantes das licenciaturas, com experiências com formação teórico-prática consubstanciadas, acumulam repertórios epistemológicos consistentes, o que favoreceria uma prática propositiva, com vistas ao atendimento do que preconiza a Resolução N. 02/2015:

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-

³¹ Idem, p. 2.

culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;³²

Tais bases formativas se relacionam aos processos implementados em todas as licenciaturas no Brasil, dentre os quais, a licenciatura em Letras se insere, a qual contemplaremos neste trabalho.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino de língua portuguesa apresenta características singulares, pois considera dimensões econômicas e sociais, que se reproduzem historicamente. Essa característica materializa-se, por exemplo, na variação linguística para quase a totalidade da sociedade brasileira, marcadamente entre o contexto rural e urbano, como nas décadas de 1960 e 1970 (PIETRI, 2018. p. 3). Para, além disso, a conformação da variação linguística brasileira, constituída por meio da relação entre vários portugueses. Para Emilio Gozze Pagotto, o português brasileiro varia em pelo menos dois:

um, fruto do contato do português com línguas indígenas e africanas; outro, falado pela elite branca, nos grandes centros urbanos, que evolui a partir do português europeu e pelo contato relativamente frequente com um português renovado que vem da metrópole (PAGOTTO, 2007. p. 474).

Semelhante ao mencionado anteriormente, Dante Lucchesi preceitua que a variação linguística da realidade brasileira desencadeou a polarização linguística (português brasileiro e português popular brasileiro), característica da formação do país. No entanto, com o processo de ampla oferta de escolarização formal e a expansão de agrupamentos sociais urbanos, essa realidade passou por um

³² BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Art. 5º, IV, p. 5. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

processo de graduação, em que se verificou a distribuição de traços do português brasileiro a parcelas da população falantes do português popular brasileiro (LUCCHESI, 2015. p. 15).

O crescente processo de urbanização, nesse sentido, conformou a distribuição social dos letramentos, conseqüentemente, a relativização gradual que antes poderia ser chamada de polarização da língua portuguesa. A modificação desse panorama ganhou força com a renovação do Ensino de Língua Portuguesa a partir das décadas de 1960 e 1970, quando da necessidade de construção de uma escola também para parcelas da população que, até então, era excluída do processo de escolarização. Portanto, o Ensino de língua portuguesa passou por transformações de ordem acadêmica, social, cultural e política, ao longo da história do Brasil, as quais tinham a preocupação com a transformação de seu ensino na escola básica, com objetivo de desenvolver uma ação escolar para uma sociedade mais justa (PIETRI, 2018. p. 3-5).

Ilustram uma dessas transformações, a ocorrida no período de 1980 e meados da década de 1990, com objetivo de democratizar o acesso aos conhecimentos linguísticos, entendidos como instrumentos de ação social e política, mediante dos *estudos em sociolinguística* e as *proposições pedagógicas da sociologia* (sociointeracionismo), os quais conformaram propostas para o ensino de língua portuguesa (idem). Essa transformação dimensiona a língua, entendendo-a dentro no contexto da cultura, para além da perspectiva linear do domínio dos códigos, conforme Luciane Manera Magalhães e Suzana Lima Vargas (MAGALHÃES; VARGAS, 2015).

De acordo com Marilena Chauí, em um contexto mais amplo (filosófico e político), essa conjuntura sofreu mudanças estruturais ao longo de meados da década de 1990, quando o Brasil se enquadrava às reformas econômicas neoliberais (CHAUÍ, 2013. p. 126). As propostas elaboradas, nesse contexto, para o Ensino de Língua Portuguesa, passaram a enfatizar o individualismo; adequação ao contexto; o desenvolvimento das habilidades e competências e a competição no mercado de trabalho. Nesse contexto, Émerson Pietri pondera sobre os modos como era projetada a escola:

não mais orientada para o desenvolvimentismo econômico de base industrial e a formação de mão de obra qualificada ou especializada, mas para o mercado financeiro e a preparação de indivíduos competentes, dóceis e hábeis, capazes de se adequar às injunções econômicas (PIETRI, 2018. p. 5).

Nesse contexto, acentua-se uma polarização na qual, José Carlos Libâneo (2012) identificava uma escola “voltada aos filhos dos ricos, e em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada para os pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012. p. 16). Com a crescente polarização, inverteu-se o sentido da qualidade com o processo de ampliação da oferta de escolarização pública, enquanto que o sistema privado passou a mercantilizar os processos educacionais (PIETRI, 2018. p. 5-6).

Esse panorama nos possibilita compreender a conformação do ensino de língua portuguesa, no contexto atual, uma vez que problemas advindos das causas evidenciadas anteriormente, como as descontinuidades dos processos produtivos; as rupturas institucionais; a *violência*, *suplência* ou *ausência* do Estado para parcelas da população, consistem em fatores que historicamente reproduzem a desigual produção, valoração e distribuição dos recursos linguísticos no país (grifos nossos). (Idem, p. 6.)

Além destas dimensões apontadas por Émerson Pietri (2018), outros estudos evidenciam reflexões relativas ao ensino da língua, metodologias relacionadas a importância de atividades que possibilitem vivenciar a leitura e a escrita no momento da formação inicial nos diversos cursos de licenciatura.

No que diz respeito a formação inicial para o ensino da língua, os estudos de Telma Ferraz Leal; Artur Gomes de Moraes; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Julliane Campelo do Nascimento indicam relação entre os resultados da Provinha Brasil e o ensino da base alfabética (LEAL; MORAIS; PESSOA; NASCIMENTO, 2017). A formação inicial qualificada apresenta uma relevância significativa para todos os processos de formação do indivíduo, no que diz respeito ao aprendizado da língua materna.

Tais processos de formação devem ser objeto de atenção, que na análise de Ana Paula Gaspar Melim e Ordália Alves Almeida contemplem políticas públicas de

formação, para atuar desde a Educação Infantil (MELIM; ALMEIDA, 2018). Em outras discussões, Maria Amélia Dalvi; Cleonara Maria Schwartz; Arnon Tragino (SALGUEIRO; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015); Rosimeire Martins Régis dos Santos; Ana Paula Melim; Maria Cristina Lima Paniago (SANTOS; MELIM; PANIAGO, 2017); Adriana Rocha Bruno e Cristhiane Carneiro Cunha Flôr (BRUNO; FLÔR, 2016), Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas e Dinéa Maria Sobral Muniz (VILAS BOAS; MUNIZ, 2018), respectivamente, constataam que a Educação Básica reflete as exigências, quanto aos conteúdos e repertórios requeridos no “vestibular”; que os professores estabelecem laços sociais e pedagógicos a partir das interações, difundindo saberes com a produção colaborativa do conhecimento; que os professores consideram a formação continuada proveitosa, sugerindo continuidade; a formação do profissional de Letras, sobretudo o seu trabalho pedagógico com formação de leitores e sua própria relação com a leitura.

Nesse sentido, as competências para a atuação na formação inicial de professores para o ensino da língua, não se restringe a apropriação de seus pressupostos epistemológicos, mas se espraia para a necessidade de uma formação que leve em conta o indivíduo desde a Educação Infantil, em uma perspectiva sócio-cultural e interdisciplinar, por meio de produção colaborativa para a difusão de saberes, no qual as interações produzam a formação de leitores, de forma orgânica, para além do conhecimento linear a ser ensinado na escola, abrangendo um conhecimento da língua que integre seu capital cultural (BOURDIEU, 2009).

Os aspectos relacionados às metodologias que conformam prática em sala de aula são encaminhados em estudos que examinam os processos de ensino da língua. A atenção às metodologias empregadas, constitui objeto da atenção de Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz, que visitam o trabalho pedagógico, realizado junto a crianças em classes de alfabetização, inspecionando dimensões relativas a linguagem escrita (BECALLI; SCHWARTZ, 2015); Cecília Goulart; Cleonara Maria Schwartz; Francisca Maciel produzem estudo que discorre sobre a apropriação da linguagem escrita e práticas de professores nos processos de Alfabetização (GOULART; SCHWARTZ; MACIEL, 2015); Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz analisam métodos e modelos de ensino de leitura (BECALLI; SCHWARTZ, 2015); enquanto Marcela Arantes Meirelles e Cristhiane

Carneiro Cunha Flôr examinam os processos de estímulo às perguntas durante as aulas, como estratégias auxiliares na aprendizagem (MEIRELLES; FLÔR, 2017). O estudo de Dinéa Maria Sobral Muniz e Jeovana Alves de Lima Oliveira reflete sobre as práticas de letramento literário pessoal, elencando aspectos responsáveis pela relação entre a leitura e o prazer de ler (MUNIZ; OLIVEIRA, 2014); Sandra Novais Sousa; Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Eliane Greice Davanço Nogueira investem no tratamento das narrativas e histórias de vida, refletindo sobre a diversidade de compreensões que permeiam a ideia de “(auto)biográfico” (SOUSA; ASSIS; NOGUEIRA, 2016).

As discussões que contemplam o ensino da língua, conferem atenção aos processos metodológicos que conformam a dinâmica envolta neste processo. Levantamento sobre pesquisas apresentadas no GT 10/ANPED no período de 2002 a 2006 indicam a Alfabetização como tema priorizado nas produções dos pesquisadores que integram aquele GT. Pesquisa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos presentes no ensino da leitura no Brasil (1500 a 2011) indicaram que ao longo da história do desenvolvimento do ensino, diferentes métodos e modelos foram implementados com vistas ao desenvolvimento do ensino, sejam eles acionando estratégias de estímulo à curiosidade nos processos de aprendizagem, por meio de perguntas, sejam eles refletindo sobre questões teórico-metodológicas e epistemológicas que perpassam a produção de narrativas.

Ampliam estas discussões, estudos que enfocam a leitura e a escrita na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, corroborando a perspectiva interdisciplinar que o ensino da língua portuguesa encerra (BRASIL, 2017). Estudos produzidos ressaltam a interlocução entre o ensino da língua nas ciências, a exemplo de Patrícia Maria Azevedo Xavier e Cristhiane Carneiro Cunha Flôr, que refletem sobre a inserção de saberes populares no ensino de Ciências (XAVIER; FLÔR, 2015); de Cristhiane Cunha Flôr e Guilherme Trópia Barreto de Andrade que discorrem sobre o estudo das ciências em novas perspectivas, novos pensamentos e novos conhecimentos (FLÔR; ANDRADE, 2015); de Cristhiane Cunha Flôr; Guilherme Trópia e Patrícia Maria Azevedo Xavier ao tratarem de novas possibilidades no ensino e na aprendizagem de ciências por meio de Rodas de conversa na formação inicial de professores (FLÔR; TRÓPIA; XAVIER, 2016). Na

direção das interlocuções com outras áreas do conhecimento, Cristhiane Cunha Flôr e Suzani Cassiani tecem reflexões sobre aspectos a serem considerados no trabalho com leituras no contexto das aulas de química; de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Bernardino Neves-Júnior que buscam compreender as práticas de letramento acadêmico em aulas na licenciatura em Geografia (MACEDO; NEVES-JUNIOR, 2016); ou das propostas de (re)escrita, para reflexão sobre a prática, produzidas por Wallace Alves Cabral e Cristhiane Carneiro Cunha Flôr (CABRAL; FLÔR, 2016).

As formulações que incidem sobre o ensino da língua nos processos formativos nas demais licenciaturas, encontram eco nos estudos de Wallace Alves Cabral e Cristhiane Carneiro Cunha Flôr, ao assegurarem que “discutir linguagem não é papel exclusivo do professor de português” (CABRAL; FLÔR, 2017. p. 179). Este argumento, para este trabalho, torna-se central quando uma professora de História, da Educação Básica, ocupa-se de refletir sobre o ensino da língua, no trabalho de formação para atuar na escola básica.

A aludida centralidade, reside na ênfase conferida pela BNCC às “aprendizagens essenciais”³³ como processo que resultam, dentre outros aspectos, de decisões que se relacionam às formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares. Tais decisões, concorrerão, segundo projeção do documento, para a materialização das aprendizagens na Educação Básica.

Em que pese a proposição legal, esta não está isenta de críticas pelo campo. Entre reflexões e ponderações sobre a relação da BNCC com a área de linguagens, e particularmente de língua portuguesa, as pesquisadoras Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Taysa Mercia dos S. Souza Damasceno; evidenciam uma crítica no que tange às “imprecisões e lacunas que prejudicam o alcance desse documento como referencial para orientar a formação de professores e a produção de material didático, e que isso permanece vigente na versão final” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Em relação a este aspecto, Cristhiane Carneiro Cunha Flôr e Guilherme

³³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (MEC/SEB/CNE), 2017 (p. 18). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

Trópia pontuam, em relação ao documento, o silenciamento de “diferentes interlocutores do campo educativo e que ao mesmo tempo não dá subsídios para o leitor compreender as perspectivas educativas do ensino de ciências que circulam no documento” (FLÔR; TRÓPIA, 2018. p. 144).

Além destas dimensões, existem outras, como por exemplo, o fato de o ensino da língua portuguesa na BNCC não enfrentar aspectos relativos à “experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro” (GERALDI, 2015. p. 381).

Cumprir registrar os encaminhamentos do documento no que se refere a esta área. O texto da BNCC define as linguagens como competências, que integram as áreas do conhecimento a serem desenvolvidas no Ensino fundamental. As competências definidas no documento dizem respeito a:

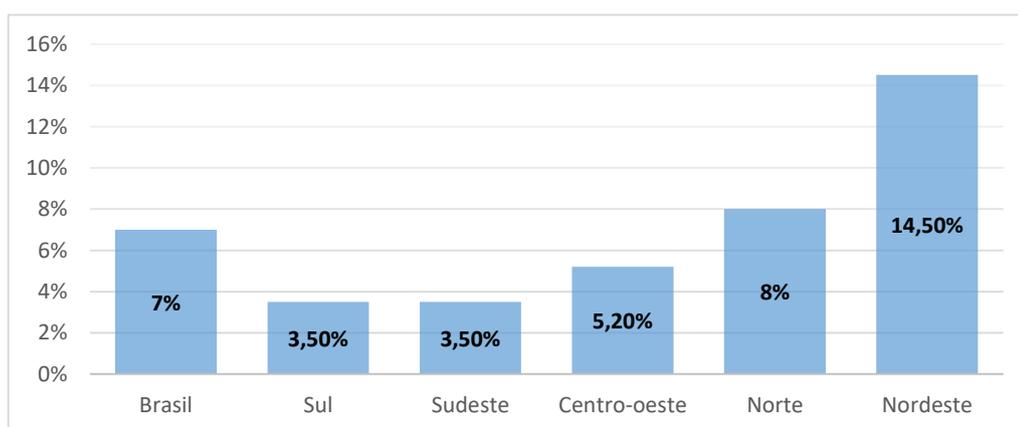
- a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
- c. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;
- d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
- e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017).

As fragilidades da BNCC apontadas por João Wanderley Geraldi no que tange ao não enfrentamento da realidade da escola e as especificidades do trabalho docente, em que pese as competências anunciadas pelo documento, representam um desafio a ser assumido na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Tal fragilidade assume proporções expressivas em algumas regiões do país nas quais um número significativo de pessoas sequer adentrou à escola. Tal aspecto pode ser evidenciado, por exemplo, ao observarmos os dados estatísticos, por Região, em relação à taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2017), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Os dados apontam, na ordem, o percentual do país e suas regiões: Brasil (7,0% - 11,5 milhões de pessoas); Sul (3,5%); Sudeste (3,5%); Centro-oeste (5,2%); Norte (8,0%); e Nordeste (14,5%). Senão, vejamos:

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade

TAXA DE ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE (2017)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua) 2017³⁴.

³⁴ Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 mar. 2019

Essa fragilidade se acentua nas Regiões Nordeste e Norte do país, os percentuais dessas regiões comportam os percentuais das outras regiões reunidas. A complexidade do desafio aumenta exponencialmente na medida em que além de subverter os problemas apontados por João Wanderley Geraldi, de trazer a escola para a realidade da formação de professores e de práticas, há outro, aquele de promover o acesso à educação escolarizada. Ou seja, não se pode engendrar processos de formação da Língua, sem que os processos de alfabetização tenham sido concretizados em sua integralidade à população dessas regiões.

O ensino de língua portuguesa ocupa lugar indispensável no processo de alfabetização e letramento da população, visto que, nesse campo a atuação docente, junto ao discente, dentre outros fatores, sobretudo, no Ensino Fundamental, possibilita a subversão do quadro estatístico desfavorável à população brasileira, em relação ao analfabetismo de parte dessa população, evidenciado anteriormente. Os professores da Escola Básica assumem um papel relevante dentre os demais atores sociais (SILVA; ESPINDOLA, 2016), pois a língua portuguesa ostenta lugar privilegiado no ensino aprendizagem no ensino fundamental. A importância de se ter o domínio da língua oral e escrita está explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos³⁵.

Neste estudo, nos ocuparemos, de uma dessas dimensões: a formação de professores para o ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva da formação recebida e da formação para a prática. Justificamos essa escolha em razão de que a atuação docente na Educação Básica, deve ser pensada e estudada, tomando como base o contexto em que ganhou destaque a demanda por professores, no

³⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Brasil. De acordo com Bernardete A. Gatti e Elba S. S. Barreto (2009), entre as décadas de 1960 e 1970, as pressões populares, demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no Ensino Fundamental passaram a expandir, juntamente com as demandas por professores qualificadas para atuar nessa modalidade de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009. p. 11).

Nesse sentido, com objetivo de atender a essa necessidade, ocorreram várias adaptações, dentre as quais: crescimento das escolas normais em nível médio, cursos rápidos para formação de professores, complementação de formações de várias ordens, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Atualmente, a formação de professores e atuação docente ainda sofre consequências desse processo recente e rápido³⁶ das redes de Ensino Fundamental (públicas e privadas), caracterizado como improvisado para o funcionamento das escolas (idem, p. 12). O aligeiramento da formação docente ocasiona o que Leda Scheibe e Vera Lúcia Bazzo chamam de “simplificação do trabalho pedagógico” (SCHEIBE; BAZZO, 2016. p.246).

Há de se considerar a importância do crescimento do sistema escolar brasileiro, como fruto de lutas sociais, políticas, e de administração. No entanto, é emergente que seja atribuído a esse campo melhor qualidade nos seus vários aspectos (gestão, atuação dos profissionais e nas aprendizagens). Dentre os aspectos fundamentais, encontra-se a formação dos professores, uma vez que ocupa lugar estruturante no processo de ensino-aprendizagem do discente (GATTI; BARRETTO, 2009).

A atribuição dada à atuação do professor tem importância não somente econômica, mas política e cultural, segundo Bernardete A. Gatti e Elba S. S. Barreto, pois há mais de duzentos anos o ensino escolar domina a maneira de socialização e formação nas sociedades modernas e ainda está em processo de crescimento. Por conseguinte, em função da importância do papel que desempenha e de seu

³⁶ Em relação à história da escolarização em outros países. Um crescimento rápido em quase 50 anos, a considerar os dados demográficos educacionais, conforma a experiência no Brasil.

quantitativo, o professor integra um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais funções na economia das sociedades modernas³⁷.

Reiterando a compreensão de que não repousam unicamente sobre o professor, as fragilidades que o ensino da língua portuguesa vivencia no âmbito da Educação Básica, investimos em um levantamento da literatura especializada. Adotamos como parâmetro para este levantamento a produção dos pesquisadores que integraram a programação do GT 10/ANPED - “Alfabetização, leitura e escrita” – nas edições de 2015 e 2017. De posse da programação, acessamos a Plataforma Lattes para o levantamento dos currículos destes pesquisadores, e de suas produções sobre ensino, no período de 2014 a 2018. Este movimento concorreria para a elaboração do panorama relativo aos problemas que afetam a língua portuguesa na Educação Básica; como se apresenta a abordagem sobre o aprendizado da língua e quais os problemas da escola afetados pela formação de professores para o ensino da língua. Para responder a estas questões, produzimos um panorama acerca da literatura especializada, por meio das produções dos pesquisadores integrantes do GT 10, o qual demonstra como o campo se constitui, no que tange aos problemas e a formação de professores de língua portuguesa.

Acionarmos a produção do GT 10/ANPED, justifica-se pela própria trajetória deste Grupo, que demarca convergência de estudos e pesquisas articulados com a formação de professores e a alfabetização, com ênfases em dimensões afeitas à formação de professores.

Nos estudos de Cecília Goulart e Sonia Kramer tal trajetória se conforma, no período de 1991 a 1995, sob o impacto de discussões acerca de “aspectos teórico-metodológicos e reflexões sobre resultados de pesquisa” que recaíram sobre “aspectos sociolingüísticos e psicolingüísticos da alfabetização de crianças e adultos; alfabetização de crianças em classes populares; formação de professores e políticas de alfabetização” (14^a Reunião/1991) (GOULART; KRAMER, 2002). Na reunião seguinte, a temática central referiu-se “à formação do professor alfabetizador” (15^a Reunião/1992). Na 16^a Reunião, os eixos centrais voltaram-se para “Alfabetização e seus aspectos conceituais: oralidade, escrita e cognição;

³⁷ Segundo as autoras, os professores representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI, 2009. p. 15).

Produção de textos; Problemas de aprendizagem da leitura e escrita” (Reunião 1993). Em 1994, as discussões do GT enfocaram

história das práticas de leitura: ‘Da leitura escolar à leitura do contexto’; ‘Literatura e história’: ‘Imagens de leitura e leitores do Brasil no século XIX’ e ‘Literatura infantil’; outros, da produção de texto, discursividade e letramento; e outros, ainda, de histórias de professores e suas experiências de leitura e escrita, relação pensamento e linguagem, construtivismo e alfabetização, dificuldade de aprendizagem e multirrepetência. (Idem. p. 132).

As discussões que seguem em 1995, centraram-se “nos campos da lingüística, história da leitura e antropologia” (Idem. p. 133). O período de 1996 inicia contemplando quatro temáticas: “Modos de ler, modos de escrever, tipos de textos”; “Leitura/Escrita – usos, funções, concepções”; “Literatura infantil, leitura e escrita” e “Oralidade-Escrita”. Em 1997, uma “rota diversificada dos estudos” (Idem. p. 134) caracteriza as discussões no âmbito deste GT. Na reunião de 1998, os trabalhos encomendados “Cultura acústica e letramento: em busca de fundamentos para uma educação intercultural” e “Memórias e histórias de pesquisa... sobre linguagem, sujeito e conhecimento” conferem o tom das discussões do GT naquele ano. Na Reunião seguinte, os temas priorizados foram: alfabetização, discurso e aprendizagem da escrita; pesquisas sobre alfabetização no Brasil e leitura e escrita de professores; práticas de leitura; e imagem, produção textual e avaliação. Em 2000, os eixos de discussão transitaram em torno das seguintes temáticas: usos e efeitos de tecnologias da informação; concepções de ensino de línguas; leitura, produção de textos, textualização; e práticas de leitura e aprendizado da escrita em contextos peculiares (textos de meninos de um internato, de crianças de setores urbanos marginalizados e de escolas e famílias de meios populares). Em 2001, o tema sobre “formação de professores” retorna como cerne de discussão do GT, acompanhado do tema “leitura”.

As autoras concluem que a produção do GT, no período de 1991 a 2001, diversificou-se no aprofundamento de teorias do conhecimento, “assumida intencionalmente” (Idem. p. 140) focalizando, especialmente, questões teórico-metodológicas, constituindo um “mosaico complexo de pesquisas da área” (Idem. p. 138). A observância dessa produção no período demonstrado, pelos estudos das pesquisadoras do campo da Alfabetização, leitura, escrita, que integram o GT em

reflexão nesta seção, conformam a relevância da produção do mesmo para o estudo da língua portuguesa e a formação de professores. Tal relevância é corroborada por Magda Becker Soares ao assumir este GT como uma “instância de socialização do conhecimento na área de educação” (SOARES, 1997)³⁸. Neste aspecto, Cecília Goulart; Cleonara Maria Schwartz e Francisca Maciel indicam diversos fatores que podem ser considerados para o debate e fortalecimento do GT como instância de socialização do conhecimento, que vão desde a participação, ou não, de algumas instituições; o número de participantes; os critérios de seleção dos trabalhos, dentre outros (GOULART; SCHWARTZ; MACIEL, 2015). Nos arriscamos a dizer, por exemplo, hoje, no cenário político no qual existe um contingenciamento de recursos das agências de fomento às pesquisas, talvez este aspecto, possa ser somado àqueles já apontados pelas autoras em 2002. Observamos também, nesta trajetória do GT e na produção dos pesquisadores (2015 – 2017), por nós examinada, que, à despeito do avanço no início da trajetória do GT (GOULART; KRAMER, 2002), os debates sobre formação de professores para o ensino de língua portuguesa, demandam maior amplitude de discussão nesta instância, para o enfrentamento da problemática relativa ao cotidiano da formação de professores e a realidade da escola.

Isto posto, os estudos produzidos pelos pesquisadores do GT 10/ANPED, pontuam como **problemas que afetam a língua portuguesa na Educação Básica**, dentre tantos outros: **a)**. Construção de parágrafos e argumentação, evidenciando que a escola carece da ampliação de um tempo pedagógico para a promoção de aprendizagem e avanço dos estudantes em seus conhecimentos e a superação de suas dificuldades em relação a construção de parágrafos e a argumentação (SILVA; LEAL, 2018); **b)**. Leitura, mediante a necessidade de mediação pedagógica na formação para a leitura entre os estudantes da Escola Básica (ROSSI; PERES; SILVA, 2016); **c)**. Oralidade, mediante a falta de clareza de docentes sobre o processo de “didatização do oral” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2016), uma vez que estes docentes apresentam, por vezes, “dificuldades para realizar atividades específicas para o ensino da oralidade e pouco domínio teórico sobre o tema” (GUIMARÃES; SOUZA; LEAL, 2016).

³⁸ Trabalho encomendado apresentado ao GT 10 na 20^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.

No que tange a **como se apresenta a abordagem sobre o aprendizado da língua**, os estudos produzidos pelos pesquisadores do GT 10/ANPED, denotam abordagens sob diferentes perspectivas, para o aprendizado da língua. A definição da BNCC, que propõe a compreensão das linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, é acompanhada por formulações que entendem a alfabetização e letramento como “mecanismos de ordem política” (CUNHA JUNIOR; MACIEL, 2014), que possibilitam a prática da linguagem nas diversas práticas sociais, com vistas a promoção da formação cidadã (COSTA-MACIEL; BILRO, 2018) preconizada na LDB. Além desta abordagem, aquelas voltadas para recursos didáticos, estratégias ou metodologias de ensino: poesia na escola (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018); uso de textos de divulgação científica (ALMEIDA; GIORDAN, 2016); gênero seminário (BILRO; COSTA-MACIEL, 2017); “perguntas” livres (MEIRELLES; FLÔR, 2017); livros de literatura, jogos de alfabetização e na apropriação da metodologia de projetos e sequências didáticas (SÁ; PESSOA, 2016).

Os estudos revelam também, **desdobramentos da formação de professores para o ensino da língua**, incidindo sobre a formação leitora dos professores, seja entendendo propostas com vistas à formação do **professor leitor**; (DOMINGUES; DEBUS, 2014) seja na compreensão dos processos de formação do **professor leitor** em experiências pessoais e acadêmicas (VILAS BOAS; MUNIZ, 2018); ou na análise dos *mediadores sociais* desse **professor leitor** (MUNIZ; OLIVEIRA, 2014); seja na auto formação por meio do *letramento literário* (SPENGLER; DEBUS, 2017) . Outro aspecto decorrente da formação de professores, se relaciona às interações entre ensino e avaliação das aprendizagens (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2014).

Além da trajetória do GT, para consubstanciar a relevância deste estudo, convém situar as produções acima, que formulam reflexões recorrentes e reconhecidas pelo campo em questão – daí a razão de tê-las acionado e, sobretudo, por seu protagonismo no GT 10 – a partir da mais importante Associação de pesquisa em Educação no Brasil.

Quadro 2: Perfil da produção sobre ensino, dos/as pesquisadores/as do GT 10/ANPED, por região, no período de 2015-2017

REGIÃO	Artigos	Livros	Capítulos de livros	Orientações concluídas		Pesquisas em ensino	Total
				M	D		
NORTE	0	0	0	0	0	0	0
NORDESTE ³⁹	50	10	57	22	17	30	186
SUL ⁴⁰	62	17	58	16	14	13	180
SUDESTE ⁴¹	82	25	91	26	16	45	285
CENTRO-OESTE ⁴²	19	8	46	31	0	9	113
TOTAL	213	60	252	95	47	97	764

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Plataforma Lattes, no período de 11 a 19 de março de 2019.

O quadro demonstra o volume de produção em maior destaque para a região Sudeste, região na qual encontra-se um total de 1.121 (hum mil cento e vinte e uma) instituições de ensino superior, o que difere do volume de instituições nas demais regiões brasileiras: dentre o total de 2.448 (duas mil, quatrocentos e quarenta e oito) instituições no Brasil, a região Sul apresenta-se com 405 (quatrocentos e cinco) instituições; Nordeste com 517 (quinhentos e dezessete); Norte com 165 (cento e sessenta e cinco); Centro-oeste com 240 (duzentos e quarenta)⁴³.

A produção no que tange a capítulos de livros e pesquisas relacionadas ao ensino, demarca uma dianteira desta região, em relação as outras. Na dianteira em

³⁹ Integram a região Nordeste, pesquisadores vinculados às instituições: Universidade Federal de Pernambuco (5); Universidade de Pernambuco (1); Universidade Federal da Bahia (1); Instituto Federal da Bahia (1); Universidade Estadual da Bahia (1); Prefeitura Municipal de Recife (3); Prefeitura Municipal de Tucano (1); Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (1).

⁴⁰ Integram a região Sul, pesquisadores vinculados às instituições: Prefeitura Municipal de Pelotas (1); Universidade Federal de Santa Catarina (3); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (1); Universidade Regional de Blumenau (1).

⁴¹ Integram a região Sudeste, pesquisadores vinculados às instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora (2); Universidade Federal de Minas Gerais (2); Universidade de São Paulo (1); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1); Universidade Federal do Rio de Janeiro (2); Universidade Federal de Ouro Preto (1); Universidade Federal de Lavras (1); Colégio Metodista Granbery (1); Universidade Federal Fluminense (1); Universidade Federal do Espírito Santo (1); Universidade Federal de São João Del Rei (1); Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (1); Instituto Sumaré de Ensino Superior (1).

⁴² Integram a região Centro-oeste, pesquisadores vinculados às instituições: Universidade Católica Dom Bosco (1); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (1) e Instituto Federal do Mato do Grosso do Sul (1)

⁴³ Fonte: MEC/Inep/Deed. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>. Acesso em: 18 de abr. 2019

relação a orientação de trabalhos de dissertação de mestrado e de doutorado, encontram-se o Centro-oeste e o Nordeste, respectivamente. Não identificamos, no estudo realizado no GT 10/ANPED, no período de 2015-2017, nenhuma produção advinda da região Norte. Tal ausência reitera a relevância deste estudo, para reflexão no campo, e por conseguinte, nesta região.

A partir de tal lacuna, consideramos, nesta região brasileira, que é a região Norte, apreender as representações dos estudantes sobre a formação inicial recebida, pela Universidade Federal do Pará, para enfrentamento da realidade da escola. A formação de professores nos cursos de Licenciatura apresenta relevância para a qualidade da educação ofertada, conforme preceitua a legislação e a literatura especializada. Neste aspecto, tal apreensão delinear um panorama sobre como o curso em questão concretiza os preceitos legais na relação que estabelece entre o preconizado e a percepção desse, pelos estudantes.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA, NA UFPA.

A educação brasileira tem vivido grandes **alterações** no âmbito da formação inicial de professores, embora saibamos que tais **modificações** ocorrem constantemente precedidas de “desafios, avanços e contradições” (CARNEIRO, 2003). Estas mudanças impactarão os currículos da Educação Básica⁴⁴, uma vez que os cursos de formação inicial de professores⁴⁵ terão de adequar seus projetos pedagógicos de Cursos, em âmbito institucional “as novas realidades sociais e as novas exigências educacionais” e a legislação vigente (LIBÂNEO, 2011).

Em consonância com a premissa dos dois trabalhos que servem de inspiração para esse (Mauro Coelho e Wilma Coelho; José Carlos Libâneo), no que tange a legislação, adotamos como leitura para iluminar a proposição dos documentos institucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro do 1996; a Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução do Conselho da Educação Básica, de 01 de julho de 2015, que 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; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 18 de maio de 2004. Além destes, os documentos institucionais Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará, para o período de 2016 – 2025; e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFPA, instituído pela Resolução N. 3541, de 14 de agosto de 2007.

⁴⁴ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (MEC/SEB/CNE), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

⁴⁵ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação escolar, nas formulações de Carlos Cury (2002), resulta de lutas democráticas da sociedade. Para este autor, a conscientização dos educadores, contribui na mobilização de condições para democratização da educação por meio da adoção dos marcos legais. Por meio dessa conscientização, a educação pode se constituir como instrumento importante para a criação e, sobretudo, para socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002. p. 247).

O estudo dos marcos legais e sua adoção no âmbito educacional, consubstancia a formação inicial de professores pois eles se constituem como conformações das práticas pedagógicas (COELHO; SOARES, 2016) e avanços da educação escolar. O processo de formação de professores, atualmente, tem como eixo norteador, sobretudo, a Resolução CNE/CP N. 2, de 1º de julho de 2015, que define as atuais 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, para a qual, no Art. 3º:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.⁴⁶

A formação de professores, nesse sentido, além de ser pensada para melhoria da qualidade social da educação e a valorização de seus profissionais, deve tomar como base a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, conforme especificado na “consideração” nº 5⁴⁷

⁴⁶ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

⁴⁷ Idem. p. 8-12. “CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”; Disponível em:

da Resolução CNE/CP N. 2/2015. Os encaminhamentos que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais materializam a relevância da formação inicial em nível superior e da formação continuada⁴⁸.

Além disso, a formação de professores se constituiu como um dos elementos estruturais, dentre vários, na produção do conhecimento e no encaminhamento de proposições cruciais nas políticas educacionais ao longo das últimas décadas, mas, sobretudo, porque “sua compreensão possibilita um entendimento mais completo sobre as peculiaridades que abarcam a prática pedagógica frente à complexidade da profissão, em diferentes contextos” (COELHO; SILVA, 2015. p. 361). Nesse sentido, entendemos, com base em Antônio Joaquim Severino (2009), que o compromisso da Educação Superior está para além

daquela tarefa técnica de formar os professores, como profissionais do ensino. Trata-se de um compromisso ético-político com a educação (...) precisa ser lugar prioritário de se pensar modelos e caminhos da Educação Básica do país (SEVERINO, 2009. p. 261).

Em função do prazo estabelecido pela Lei N. 9.394/96, que determinou a formação em nível superior, concedendo prazo de 10 (dez) anos para os ajustes, houve uma profusão no número de cursos sobre a formação de professores (GATTI, 2010. p. 1359). Essa profusão, pode ser, dentre várias outras dimensões, objeto de alguns problemas em relação às aprendizagens escolares, em decorrência do aligeiramento já tratado anteriormente; questões relacionadas a gestão; o parco investimento no que tange a áreas que demandam maior aprofundamento; o enfrentamento dos problemas relativos à realidade da escola.

No contexto atual, os cursos de formação inicial e continuada de docentes, estão sob a égide da Resolução N. 2, de 2 de julho de 2015, a qual definira 02 (dois)

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

⁴⁸ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

anos para o ajuste de todos os cursos para adaptação às premissas dessa Resolução.

Os documentos normativos, considerados neste estudo, desde o início deste trabalho, até este capítulo, foram utilizados de maneira articulada com a literatura especializada, e alinhados com aqueles documentos normativos, para a reflexão sobre a formação ofertada pelos cursos de licenciatura, entre os quais, o de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pará. Ainda que saibamos – como já adiantado na relação com a literatura especializada – que a problemática relativa à formação de professores, não se restringe a dimensão formativa. Uma série de fatores contribuem para o êxito de tal processo formativo, entre os quais, o de Língua Portuguesa.

O ensino de língua portuguesa ocupa lugar indispensável, pois “é fundamental para a participação social efetiva”. A atuação docente possibilita subversões, entretanto, além do professor, há outros fatores a serem considerados: a carga-horária, o acesso à leitura; o lugar da leitura e da escrita na escola e a formação docente. Para além da **formação dos docentes**, Bernadete Gatti, pontua múltiplos fatores a serem considerados:

as políticas educacionais postas em ação; o financiamento da educação básica, em todos os níveis; a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares; as formas de estrutura e gestão das escolas; formação dos gestores; as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas; a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas." (Idem).

Isto posto, reiteramos que essas problemáticas não são de responsabilidade exclusiva dos professores e de sua formação (inicial e continuada), há um conjunto de razões para isso, envolvendo questões políticas e educacionais; de financiamento da educação básica; aspectos das culturas nacional, regionais e locais; etc. (Idem).

Essas premissas materializam nosso argumento diante do apresentado, qual seja: de que o percurso do discente do curso de licenciatura está implicado por uma

série de questões de ordem política, social, econômica. Para ilustrar esse conjunto de razões, convém explicitarmos tais questões. Inspiramo-nos em estudo produzido por Bernadete Gatti e Elba Sá Barreto, que, na perspectiva de considerar aspectos relacionados às características dos estudantes de algumas licenciaturas, investigou dados do ENADE (GATTI; BARRETTO, 2009). Esta iniciativa impele-nos em acessar dados que indicam como se constitui o perfil dos estudantes do curso de letras, seja pautando-nos no grupo específico que integra este estudo, seja ampliando esta amostra, com vistas a ratificarmos a constituição deste perfil. Para a ampliação da amostra, acorremos também aos índices relativos aos estudantes do curso de Letras, na UFPA, que responderam ao Questionário Sócio-econômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/2017)⁴⁹. Tal documento, contribui com nosso intento, na medida em que:

O questionário fornece maior conhecimento acerca dos fatores que podem estar relacionados ao desempenho dos estudantes. Dessa forma, tal questionário configura-se um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior, tanto em relação à formulação de políticas públicas quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes⁵⁰

Os dados referendam as questões de ordem econômica que implicam no percurso do discente, ao situarem o maior percentual dos estudantes que participaram do ENADE/2017 na faixa de renda total da família que orbita em torno de 1 a 1,5 salário mínimo (34,1%), situação que se aproxima dos estudantes que participaram deste estudo: a maioria (60%) recebe de 1 a 2 salários-mínimos. Neste cenário, os dados do ENADE/2017 indicam que o maior percentual destes estudantes (34,1%) informa uma situação financeira na qual não possuem renda e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas. Deste modo, os dados indicam que o custeio das demandas financeiras relacionadas a permanência

⁴⁹ Instituído pela Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Os ciclos nos quais os estudantes do curso de Licenciatura em Letras participaram, ocorreram nos anos de 2014 e 2017, e a próxima versão ocorrerá em 2020.

⁵⁰ INEP – Ministério da Educação. *Relatório de Curso - Letras-Português (Licenciatura) - Universidade Federal do Pará – Belém – 27645*. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - ENADE 2017 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. 2018. p. 13. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>. Acesso em: 19 abr.2019.

na universidade, enfrenta limitações, em face do panorama orçamentário das famílias destes estudantes.

As questões de ordem social sinalizadas pelos dados do ENADE/2017, informam que os percentuais mais expressivos situam a escolaridade familiar entre o ensino fundamental - de 1ª a 4ª séries, no caso dos pais (31,1%) e no ensino médio, no caso das mães (35,6%). Estes indicadores, representam aspectos que devem ser considerados na experiência acadêmica dos estudantes, uma vez que, a investigação suplementar “Mobilidade Sócio-Ocupacional/2014”, produzida pelo Programa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), pontua que o nível educacional, bem como o nível de renda dos pais, exerce influência sobre os filhos:

O *background* familiar exerce forte influência sobre a trajetória dos filhos, por diversos canais. Aspectos referentes à saúde, às condições de moradia e ao acesso aos serviços sociais e aos bens culturais e educacionais impactam o desempenho dos filhos, fatores estes que, por sua vez, irão influenciar no patamar de rendimento dos futuros trabalhadores.⁵¹

Nesse panorama complexo, ressaltamos a importância da consolidação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com base no Parecer CNE/CP N. 02/2015, que definiu a atuação, discussão e a proposição desses agentes, especialmente:

A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (DOURADO, 2015. p. 302).

O quadro seguinte evidencia os últimos documentos legais atinentes à formação de professores:

⁵¹ BRASIL, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Mobilidade Sócio-Ocupacional 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. P. 32. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98815.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Quadro 3: A formação docente na Resolução N. 1/2002 e na Resolução N. 2/2015

Nº	Documento	Data	Estabelece	Objetivos
1	Resolução CNE/CP N. 1, de 18 de fevereiro de 2002.	2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Propor uma base comum de formação docente baseada em competências, a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no ensino superior (BRASIL, 2001).
2	Resolução N. 2, de 1º de julho de 2015.	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.	As novas diretrizes apresentam um elemento novo em relação a anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores (VOLSI, 2016). Diferentemente da anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) (DOURADO, 2015).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em estudos sobre a legislação e a literatura especializada, dez/2018.

Segundo Luiz Dourado (2015), a exequibilidade das DCNs somente será possível, nas instituições formadoras de professores, por meio de projetos de formação com sua própria identidade, e de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (DOURADO, 2015, p. 307). Ao evidenciarmos as implicações da legislação para a formação do discente nessas etapas de ensino, constatamos aspectos estruturais, os quais podem ser comparados com o perfil dos egressos.

As DCNs, determinam que o discente de licenciatura deve incorporar diversas características e dimensões da iniciação à docência, dentre as quais: “o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Idem). Tais preceitos advêm de representações, frutos de estudos e pesquisas, que apesar da disputa de ideias em relação à concepções, currículos,

etc., apontam a necessidade de redimensionamento da formação dos profissionais que atuam na Escola Básica⁵².

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica aponta que tal formação se constitui em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. Nesse sentido, o processo de formação inicial de professores para Escola Básica, deve compor dimensões estruturantes, tanto da instituição, quanto do egresso: do curso - educação contextualizada, assegurar a base comum nacional; do egresso - repertório de informações e habilidades, baseado na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Esses aspectos conformam os princípios basilares para que o egresso atenda ao complexo papel desenvolvido pelo docente na Escola Básica.

A partir do panorama geral sobre a formação inicial de professores, com base na legislação em vigor, na seção seguinte trataremos as especificações do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, assim como estabeleceremos a sua relação, ou não, com as determinações legais tratadas nesta seção.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA/UFPA- CAMPUS BELÉM

As apreensões acerca da formação inicial do Curso de Licenciatura em Letras - língua portuguesa, na UFPA, na relação com a legislação que fundamenta tal processo formativo, nos possibilitaram relacionar as peculiaridades do curso, por meio de seu Projeto Pedagógico do Curso e as representações dos estudantes, com os dispositivos legais, com vistas a compreendermos a formação ofertada. Ainda que

⁵² BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. p. 21 Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

reconheçamos as múltiplas possibilidades de leitura, nos centraremos nas representações dos estudantes sobre a formação recebida.

Sobre Projeto Pedagógico de Curso, consiste em um documento normativo dos cursos de graduação, por meio do qual são apresentadas concepções e estruturas do curso e seus aspectos reguladores (SEIXAS; LIMA; SILVA; YAMAMOTO, 2013. p. 114). Sua conformação deve estar fundamentada no debate desenvolvido entre docentes, técnicos, discentes e a comunidade, que promova a relação entre esses agentes e a legislação superior (VEIGA, 2010).

O Projeto Pedagógico, segundo Ilma Passos Alencastro Veiga reúne fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003). Tais orientações preconizam um modo a partir do qual a formação se desenha, pois o Projeto Pedagógico se constitui como uma “ação consciente e organizada” (Idem, p. 271-279). Ricardo Ribeiro Rocha Marques e Marina Batista Chaves Azevedo de Souza pontuam que a elaboração consistente do Projeto Pedagógico, ou Projeto Pedagógico de Curso, carece de planejamento; o engajamento e a integração das atividades dos docentes formadores com o que o projeto prevê (MARQUES; SOUZA, 2017).

Partimos do pressuposto de que este documento expressa tensões, disputas, escolhas as quais, dependendo do número de pessoas defendendo o mesmo objeto, as dimensões, de modo geral, são distribuídas de acordo com o que esse grupo majoritário defende, ainda que esta defesa não expresse, necessariamente, o que os marcos legais definem. Em relação a esta assertiva, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, ao realizarem estudos com 10 (dez) PPCs de universidades federais, em relação a adoção da Lei N. 10.639/2003, chegam a conclusão de que nesses PPCs, esta legislação é utilizada apenas de “modo protocolar” (COELHO; COELHO, 2018).

Isto posto, convém situarmos o perfil dos egressos do curso de licenciatura Letras – língua portuguesa para entendermos que possibilidades a formação na instituição enfrenta para o estabelecido legalmente, bem como as representações daqueles para quem se destina.

Quadro 4: Perfil dos Egressos do Curso de licenciatura em letras – língua portuguesa

Letras – Língua Portuguesa ⁵³	<p>Art. 2º O perfil do egresso do Curso de Letras – Licenciatura, Graduação Plena – prevê que o licenciado em Letras, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deve ser um profissional cultural e linguisticamente competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado na língua de sua habilitação, comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática, capaz de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional, tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação, conhecedor não só dos conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também daqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar (grifos nossos)</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação nas Línguas Alemã, Inglesa, Francesa, Espanhola e Portuguesa.

O Curso de licenciatura em Letras - língua portuguesa demanda que os egressos tenham competências específicas do campo de formação, baseados em fundamentos e valores democráticos e habilidades na língua de formação. Porém, é importante evidenciar, que tais competências representam o plano de fundo do projeto político que norteia o curso. Dessa forma, possibilita ao estudante o estudo da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, e de suas respectivas manifestações literárias. O domínio desse saber habilita à docência, bem como à revisão de textos, à pesquisa linguística e à crítica literária. Em geral, esse profissional se especializa numa língua moderna, buscando manter-se atualizado em relação a novas palavras e expressões idiomáticas, à análise dos mais variados gêneros textuais, de aspectos relacionados a línguas indígenas e a variações linguísticas.⁵⁴

O perfil do profissional egresso do curso visa habilitá-lo para o interesse pela leitura, pelo ser humano e seu contexto social, metucioso, gosto pela pesquisa da linguagem, pelo raciocínio e pela concentração, facilidade em argumentar e contra

⁵³ UFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação nas Línguas Alemã, Inglesa, Francesa, Espanhola e Portuguesa*. Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Resolução N. 3.541, de 14 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/consepe/2007.html. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁵⁴ Informações disponíveis no Site: <http://www.ilc.ufpa.br/index.php/letras-lingua-portuguesa>. Acesso em: 09 set. 2018.

argumentar, perspicácia diante das ideias e intenções explícitas ou implícitas em qualquer gênero textual. As áreas de atuação do profissional egresso contemplam a atuação em veículos de comunicação, editoração, publicações especializadas, órgãos de divulgação cultural e informações, estabelecimentos de ensino, instituições de pesquisa, carreira literária.⁵⁵

O curso de licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Pará, possui como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES N. 492/2001, por meio das quais são demandadas flexibilidade na estrutura do curso, possibilitando o desenvolvimento do discente para atuação no mercado de trabalho, competência para o desempenho profissional, desenvolvimento da autonomia pessoal e universitária, além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

As Diretrizes se fundamentam no princípio da flexibilidade na organização do curso, bem como a compreensão da diversidade e heterogeneidade dos conhecimentos dos discentes, em sua formação anterior (Educação Básica), inclusive em relação aos interesses e expectativas quanto ao curso e o exercício da profissão posteriormente. No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, promulgadas em 2002, se fundamentam em aspectos estruturais para a formação do profissional do magistério e definem competências necessárias para o trato inerente à educação para as relações étnico-raciais, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgadas em 2004, que definem a “adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer”.

A despeito de tais definições, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa ainda estabelece orientações pouco precisas, em relação às demandas do magistério na Escola Básica contemporânea. O documento do curso foi publicizado em 2007, ainda quando em conjunto com outros cursos. Os

⁵⁵ Informações disponíveis no *Site*: <https://ascom.ufpa.br/index.php/cursos-da-ufpa/545-letras-lingua-portuguesa>. Acesso em: 09 set. 2018.

demais cursos tiveram seus PPCs reformulados, o de Língua Portuguesa está em curso, e ainda não fora publicizado. Neste caso, a utilização para este estudo, centra-se no documento publicado em 2007.

O PPC do curso, apresenta uma base curricular subsidiada pela Linguística; Semântica; Pragmática; Didática das Línguas; Poesia; Língua Portuguesa; Teoria Literária; Literaturas Portuguesa, Brasileira e Africana; Fonologia; Psicolinguística; Língua Latina; Filosofia da Linguagem; Ficção; Análise do Discurso, a integralização curricular comporta 476 (quatrocentas e setenta e seis) horas de prática como componente curricular; 408 (quatrocentas e oito) horas de estágio curricular supervisionado; 2108 (duas mil, cento e oito) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para atividades acadêmico-científico-culturais complementares.

O Núcleo Comum engloba atividades curriculares obrigatórias a todas as habilitações e compreende conteúdos de natureza científico-cultural e as atividades acadêmico-culturais complementares; e o Núcleo Específico engloba atividades curriculares específicas de cada habilitação e compreende conteúdos de natureza científico-cultural, conteúdos referentes aos saberes procedimentais e ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos⁵⁶.

Destaca-se como objetivo central:

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de **lidar, de forma crítica, com as linguagens**, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, sendo que, independentemente da habilitação escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do **uso da língua ou das línguas – objeto de seus estudos –, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais**. Além de ter **consciência das variações linguísticas e culturais**, deve ser capaz de **refletir teoricamente sobre a linguagem**, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino,

⁵⁶ UFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação nas Línguas Alemã, Inglesa, Francesa, Espanhola e Portuguesa*. Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Resolução N. 3.541, de 14 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/consepe/2007.html. Acesso em: 17 jan. 2019.

pesquisa e extensão. (UFPA, 2007, Art. 1º - grifos nossos)

Os objetivos evidenciam centralidade no saber de referência nos processos formativos, do curso que se constitui como formação licenciada. Inspirados no estudo realizado por Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho sobre a licenciatura em História, verificamos que a carga horária total do curso de Letras equivale a 3.192 (três mil cento e noventa e duas) horas. Destas, 554 horas são destinadas às disciplinas pedagógicas (ofertadas entre o 4º e o 6º semestres), equivalendo a 17,35% do percentual da carga horária em que o processo formativo fora efetivado, mediante definição de currículo que prevê atividades destinadas a aquisição, dentre outros saberes, daqueles destinados aos “saberes procedimentais e ao domínio da prática e do conhecimento pedagógicos” (Art. 3º). Tais aquisições, são reiteradas no perfil do egresso do curso, que indica a formação de um profissional “conhecedor não só dos conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também daqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e referentes à docência” (Art. 2º)

Essa conformação de processo formativo, demanda uma incursão sobre a representação dos estudantes sobre tal processo na UFPA. Os estudantes ouvidos no processo, estavam entre o 4º e o 8º semestre do curso, ou seja, período em que as disciplinas pedagógicas já tinham sido ofertadas.

3.3 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPA/CAMPUS/BELÉM

Com base em Roger Chartier, o conceito de representação⁵⁷, nos deu suporte para apreendermos como o discente pensa e entende sua atuação no campo

⁵⁷ Com base em Roger Chartier, “representação social” pode ser entendida de duas maneiras: por um lado, as construções sociais podem ser resultado de uma relação de forças entre as representações impostas por quem tem o poder de nomear, classificar a definição, que cada sociedade produz de si mesma. Por outro lado, e esta entendemos como a mais importante, a que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito concedido à representação que cada grupo faz de si mesmo, ou seja, a sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade. (CHARTIER, 2002, p. 73).

acadêmico, bem como entendermos as construções sociais estabelecidas academicamente, por meio das relações de forças nas representações impostas institucionalmente.

Este trabalho, portanto, está baseado também na análise das práticas definidas por meio de bens simbólicos relacionados e que, conseqüentemente, produzem usos e significações diferenciados. Esta definição está fundamentada em um dos três polos metodológicos utilizado por Roger Chartier, no qual a reflexão será direcionada ao percurso formativo do estudante. O estudo se atenta para a voz do discente, em relação à sua formação como professor para Escola Básica. (CHARTIER, 1991, p. 177, 178).

O objetivo do estudo das representações sociais, consiste em entender a ordenação da própria estrutura social (história cultural), afastando-se de uma dependência estrita em relação a história social, baseada apenas no estudo das lutas econômicas, porém retorna de maneira salutar ao social, já que nos debruçamos sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem por cada classe, grupo ou meio, "um 'ser percebido' constitutivo de sua identidade". (CHARTIER, 2002, p. 73).

A importância das representações permite relacionar três registros de realidade: 1) as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões sociais e organizam os critérios de percepção a partir dos quais classificam, julgam e agem; 2) as maneiras de exibição e de estilo da identidade que permitem que seja conhecida; e 3) a escolha de representantes, conforme sua coerência e estabilidade da identidade assim firmado. (CHARTIER, 2002, p. 11)

Roger Chartier, portanto, compreende que a representação esta indissociável das práticas de apropriação, pois uma não consegue viver sem a outra (representação e apropriação). Os sujeitos coletivos representam as práticas ou o mundo a partir da maneira como se apropria dele. Nesse sentido, a representação ocorre a partir de como se dá a apropriação do mundo, bem como a partir do lugar que ocupa nas relações. A partir dessa reflexão, nos atentamos para o lugar que os discentes ocupam nas relações estabelecidas no curso (CHARTIER, 2002).

O curso de Licenciatura em Letras – língua portuguesa possui como eixo norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES N. 492/2001, por meio das quais são demandadas flexibilidade na estrutura do curso, possibilitando o desenvolvimento do estudante para atuação no mercado de trabalho; competência para o desempenho profissional; desenvolvimento da autonomia pessoal e universitária; além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O documento em questão se fundamenta no princípio da flexibilidade na organização do curso, bem como a compreensão da diversidade e heterogeneidade dos conhecimentos dos discentes, em sua formação anterior (Educação Básica), inclusive em relação aos interesses e expectativas quanto ao curso e o exercício da profissão.

Considerando o princípio da flexibilidade na organização do curso, consideraremos a representação dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, *campus* Belém, sobre a formação recebida. Para tal, realizamos, em etapas, procedimentos que constaram de: **a).** tratativas formais, referentes as articulações junto aos dirigentes das unidades foram procedidas institucionalmente; **b).** participação nas reuniões de elaboração do instrumento a ser aplicado junto aos estudantes, com vistas a levantar dados que respondessem ao diagnóstico pretendido pela instituição; **c).** integração da equipe de aplicação de questionários, no período de 2017 a 2018 junto a estudantes entre o 2º e o 5º semestres; **d).** integração da equipe de organização de banco de dados; **e).** integração da equipe para sistematização dos dados; **f).** categorizamos os dados; **g).** mapeamos as representações dos estudantes em relação a formação recebida.

O instrumento conformou-se em 04 (quatro) dimensões: **pessoal; socioeconômica; escolar e acadêmico.** Na **dimensão pessoal** foram considerados dados relativos a média de idade, gênero, cor/raça, estado civil, dados relativos à família, composição de habitantes na moradia, distância residência/universidade.

Na **dimensão socioeconômica** fora efetuado levantamento sobre atividade remunerada, jornada de trabalho, tempo de atuação profissional, informação de renda familiar, número de pessoas na família e escolaridade destes, número de pessoas com renda na família, informação sobre inserção em programas de

transferência de renda do governo federal, inserção em sindicatos ou associações, acesso a *internet*, nível de acesso às redes sociais, local de acesso às redes sociais.

No que tange à **dimensão escolar**, foram verificadas rede de ensino em que cursaram o ensino médio (pública ou particular), tipo de ensino médio que realizaram, período de conclusão do ensino médio, nível e tipo de leitura no ensino médio, contribuição dos conteúdos do ensino médio para a educação superior, metodologias de ensino utilizadas durante o ensino médio, avaliação da aprendizagem no ensino médio, nível de envolvimento na política estudantil naquele nível de ensino, participação em curso vocacional, inserção em “pré-vestibular”, inserção em atividade remunerada durante aquele período e avaliação da formação recebida.

Na **dimensão acadêmica**, fora verificada a razão da escolha pela UFPA e pelo curso, que relações estabelece entre níveis de competência do ensino médio para o ensino superior, níveis de dificuldades do curso, existência de um segundo curso de graduação, avaliação da relação professor/aluno, avaliação do desempenho dos professores do curso, classificação da relação entre os estudantes, inserção em programa de assistência estudantil dentro da instituição, utilização de programa de apoio ao estudante na UFPA, avaliação sobre o mesmo, avaliação sobre a preparação do curso para ser professor, avaliação do trabalho com temas relacionados a diversidade, gênero, diferença, discriminação, temas que gostaria de debater no curso para ampliação do conhecimento, trabalho com extensão no curso, pretensão de integrar atividade extensionista, tipo de benefícios que entende adicionados a sua formação pela inserção na atividade extensionista.

A **dimensão pessoal** nos possibilita realizar um panorama sobre o perfil dos discentes, que integram o curso, em relação à média de idade; gênero; cor e renda familiar. Os dados pessoais demonstram, no geral, que o curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, é constituído por jovens estudantes (64% entre 21 a 25 anos), 64% do público feminino, que encontram-se no rol de estudantes negros (46% de pardos e 18% de pretos) de baixa renda (60% recebem de 1 a 2 salários mínimos) e fora do mercado de trabalho. A ausência de tais bens culturais concorre para acentuar as lacunas trazidas do ensino médio e se conformam como fragilidades

para o acompanhamento consistente em relação aos processos formativos na educação superior.

Quadro 5: Perfil pessoal dos discentes do curso de licenciatura em letras – língua portuguesa.

Perfil pessoal	
Categoria	Percentual
Gênero feminino	64%
Média de idade (21 a 25 anos)	64%
Autodeclaração sobre cor e raça, de acordo com IBGE	46% (pardos) e 18% (pretos)

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em dezembro de 2018.

No que tange à **dimensão acadêmica**, os dados demonstram, em geral, que os discentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, o escolheram como um projeto pessoal em primeira escolha (73%); segundo a representação dos estudantes, os docentes do curso apresentam um bom desempenho profissional (73%); e estabelecem uma boa relação com os estudantes (55%). No entanto, na representação dos estudantes o curso não o(a) prepara para ser professor(a) (73%).

Quadro 6: Dimensão acadêmica dos discentes do curso de licenciatura em letras – língua portuguesa.

Dimensão acadêmica	
Categoria	Percentual
Escolha do curso como projeto pessoal em primeiro lugar	73%
Consideram os professores como bons	73%
Boa relação com os estudantes	55%
O curso não os prepara para ser professor	73%

Fonte: Quadro elaborado pela autora, em dezembro de 2018.

Nesta dimensão nos deteremos, uma vez que ela comporta as representações dos estudantes sobre a formação recebida. Os dados possibilitaram

o agrupamento em duas categorias centrais as quais relacionamos com a legislação educacional vigente. Vamos a elas.

No que tange a categoria **formação de professores**, a representação dos estudantes aponta uma formação na qual a “sólida formação teórica e interdisciplinar”⁵⁸ definida na legislação, demanda maior investimento no saber didático-pedagógico pela instituição e, por conseguinte, em relação aos que formam, e aos futuros formadores de crianças e adolescentes. A fala dos estudantes reporta, em relação a formação:

Teoria distante da realidade das escolas.

Não prepara o suficiente.

Quase não há preparo para a formação de professores.

As disciplinas voltadas para a educação são pouquíssimas.

(Graduandos A, B, C e D, do 2º ao 6º semestre. Depoimentos obtidos entre 2017-2018)

No que tange a esse aspecto, as Diretrizes para a formação de professores, instituem que o egresso possua “repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”⁵⁹; “formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais”⁶⁰ e que esse processo demanda uma articulação institucional, mediante inserção no PDI, PPI e PPC⁶¹. Apesar do bom relacionamento estabelecido entre professores e estudantes, e do reconhecimento destes últimos, de que os primeiros apresentam um bom desempenho profissional, parece corrente entre eles, a necessidade de que esses preceitos legais conformem os processos formativos, sobretudo, para o enfrentamento do cotidiano escolar, tal como pontua João Wanderley Geraldi.

⁵⁸ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. p. 5. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

⁵⁹ Idem. p. 7.

⁶⁰ Idem. p. 6.

⁶¹ Idem. p. 5.

Em relação ao “chão da escola”, as representações dos estudantes fazem emergir a categoria **prática para a formação**. Nesta, as representações indicam:

A metodologia é pouco motivadora

Faltam disciplinas voltadas para a educação

Requer mais prática e experiência na área

Concentração das disciplinas pedagógicas no final do Curso

Bacharelado adaptado para Licenciatura

O curso oferece meios experiência para uma boa atuação

(Graduandos J, K, L, M, N, O e P⁶², do 2º ao 6º semestre. Depoimentos obtidos entre 2017-2018)

No que concerne a este aspecto, a legislação define a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação mediante “aprendizagem durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreça a formação”; “pesquisas que proporcionem conhecimento (...) sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”⁶³. Tais orientações legais, encaminham uma formação em que o saber de referência se articule ao saber didático, tal como a literatura já aponta. A pouca ênfase a tal articulação desfavorece as competências necessárias para o exercício da docência.

A análise dos estudos de Jaqueline Delgado Paschoal e Carlos da Fonseca Brandão, em relação a Educação Básica, e de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, em relação aos cursos de formação de professores, reiteram um descompasso entre o que preconizam os marcos legais e a literatura especializada em relação a formação para além do saber de referência para atender as demandas reais da escola básica. Tal reflexão, embora, no segundo estudo refira-se ao caso das licenciaturas em História, de universidades federais brasileiras, guarda semelhanças com o curso em tela.

⁶² Dois estudantes indicam que “faltam disciplinas voltadas para a educação”

⁶³ BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. p. 6. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, investiu sobre as representações dos estudantes do Curso de Formação de professores língua portuguesa da Universidade Federal do Pará/*campus*/Belém, em relação à formação recebida, pautado no objetivo geral de relacionar a formação ofertada no curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, na UFPA (*campus* Belém) e as representações dos discentes do Curso em relação a formação recebida.

A literatura especializada sobre formação inicial de professores tem sido pródiga em demonstrar, por meio de estudos circunstanciados, o quão distantes estamos, no que tange a conformação entre o saber de referência e o saber escolar, ainda que tenhamos avançado significativamente, sobretudo, em termos de legislação. Neste sentido, a Universidade Federal do Pará, não é muito distante de muitas universidades brasileiras, tais quais apontaram os estudos de Mauro Coelho e Wilma Coelho, ao estudarem 10 (dez) PPCs de universidades públicas federais, no tocante a formação para a diversidade, no descompasso entre o preconizado pela legislação nacional e o efetivado nos documentos institucionais.

Os estudos que salientam a necessidade de os cursos de formação inicial enfrentarem, por meio dos processos formativos, a realidade do “chão da escola”, corroboraram para apreendermos que as demandas da escola básica, precisam ser contempladas nas propostas de formação inicial de professores que neste espaço atuarão.

No estudo aqui realizado, reiteramos tais considerações, pois, os estudantes do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, demandam um maior investimento no que tange aos problemas rotineiros da escola, para a qual se destinarão ao final do curso, pois há um distanciamento entre o saber de referência e o saber escolar.

O percurso do discente, no curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa refletirá, em grande medida, em sua atuação profissional na sala de aula, na Escola Básica. Após o estudo sobre legislações, referências bibliográficas, Projeto Pedagógico do curso e representações de discentes sobre a formação

recebida, inferimos que os estudantes apontam que o curso não os(as) prepara para desenvolver atividade profissional docente na Educação Básica.

Tal posição encontra eco nas ausências de disciplinas voltadas para dimensões pedagógicas na estrutura preconizada pela Resolução que regulamenta o curso de Licenciatura em Letras – UFPa / *Campus* Belém, embora esses estudantes reconheçam o nível de qualificação do quadro docente e do empenho que esses mobilizam no processo de formação. Portanto, a formação ofertada no curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, na UFPa, requer mais investimentos de cunho pedagógico, interdisciplinar e no trato com a diferença, que possibilitem, ao estudante do curso, o enfrentamento das demandas da escola, como adianta a literatura especializada sobre o assunto.

A representação dos estudantes, no que tange a experiência do processo formativo no curso, aponta uma formação na qual a “sólida formação teórica e interdisciplinar” definida na legislação, demanda maior investimento no saber didático-pedagógico pela instituição e, por conseguinte, em relação aos que formam, e aos futuros formadores de crianças e adolescentes. As representações reiteram ainda, um descompasso entre o que preconizam os marcos legais e a literatura especializada em relação a formação para além do saber de referência para atender as demandas reais da escola básica.

A relação professor/aluno acontece de maneira satisfatória no curso, pois os alunos apontam uma boa relação com os docentes do curso. Esse aspecto pode ser assegurado por meio do domínio do saber de referência pelo professor(a), uma vez que os alunos recebem a formação, em grande medida, com base na literatura acerca do saber de referência da disciplina. Esse aspecto foi evidenciado por meio dos dados apontados no PPC do curso, no qual a carga horária total do curso de Letras equivale a 3.192 (três mil cento e noventa e duas) horas, onde 2.638 (duas mil seiscentos e trinta e oito horas) horas são destinadas a disciplinas do saber de referência, equivalendo a 82,65% do percentual da carga horária. As disciplinas pedagógica (ofertadas entre o 4º e o 6º semestres), no entanto, ocupam 554 horas são destinadas às disciplinas pedagógicas, equivalendo a 17,35% do percentual da carga horária.

A ênfase dada no saber de referência parece possibilitar a boa relação professor/aluno no curso de licenciatura em letras (dado o domínio dos professores), no entanto, a tênue formação em relação às disciplinas pedagógicas, pode não garantir aos professores em formação (para a Escola Básica) subsídios para lidar com as demandas da sala de aula, onde desenvolverá seu trabalho, posteriormente. Esse dado aponta que os docentes do curso estão trabalhando dentro do previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso, todavia, não quer dizer que o previsto poderia ser o melhor para atender e formar o licenciando para compreender e satisfazer às demandas da Escola Básica.

FONTES

ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, M. A apropriação do gênero de divulgação científica pelas crianças: fragmentos de um percurso. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 16, n. 3, p. 773-797, dez. 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377067228/A-Apropriacao-do-Genero-de-Divulgacao-Cientifica>. Acesso em: 25 mar. 2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza Damaceno. Desafios da BNCC em torno do Ensino de língua portuguesa na Educação Básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 83-92, Jan. Abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em 21 abr. 2019.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 13-32, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183-213, 2017. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/.../1984723818382017183/pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BILRO, Fabrini Katrine da Silva; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 287-306, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/17-Didatiza%C3%A7%C3%A3o-do-g%C3%AAnero-semin%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRUNO, Adriana Rocha; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Percursos formativos e experiências integradoras no ensino superior: partilhas no Brasil e em Portugal. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 3, p.1573-1586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/9062/5954>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CABRAL, Wallace Alves; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. (Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em química: com a palavra, os estagiários. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p.161-174, set-dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v18n3/1983-2117-epec-18-03-00161.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CABRAL, Wallace Alves; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. As histórias de leituras dos estagiários de um curso de Licenciatura em Química. *Revista Ensino & Pesquisa*, v.15, n.1, 179-199, 2017. Disponível em:

http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/927/pdf_8. Acesso em: 25 mar. 2019.

CAPES – PIBID. Chamada Pública para Apresentação de Propostas - Edital Nº 7/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G.; BARBOSA, Lúcia. Oralidade na prática docente: entre a ausência e a emergência de um ensino do oral. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n.1, p.92-113, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4471/3276>. Acesso em: 26 mar. 2019.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos Anos Iniciais da Educação Básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-29, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e165712.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, E. B. C. Ensino e Aprendizagem da escrita alfabética nas Escolas seriadas e cicladas. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.20, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/22395/18588>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Escola e linguagem: notas e intercorrências da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.5, n.13, p.61-72, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adenilson_Cunha/publication/273260272_ESCOLA_E_LINGUAGEM_NOTAS_E_INTERCORRENCIAS_DA_ALFABETIZACAO_E_LETRAMENTO_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_SCHOOL_AND_LITERACY_IN_EDUCATION_OF_YO/links/54fd196e0cf2c3f5242375a5/ESCOLA-E-LINGUAGEM-NOTAS-E-INTERCORRENCIAS-DA-ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-SCHOOL-AND-LANGUAGE-NOTES-AND-INTERCURRENCES-OF-ALPHABETIZATION-AND-LITERACY-IN-EDUCATION-OF-YO.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

DOMINGUES, Chirley; DEBUS, Eliane Santana Dias. Políticas Públicas e o professor leitor: encontros e desencontros. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3543/2032>. Acesso em: 27 mar. 2019.

FLÔR, Cristhiane Cunha; ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto de. Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 221-238, fev. 2015. Disponível

em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/19680/10580>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FLÔR, Cristhiane Cunha; TRÓPIA, Guilherme; XAVIER, Patrícia Maria Azevedo. Rodas de conversa na formação inicial de professores: saberes populares, ciências, memórias.... *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.18, n.1, p. 265-276, maio 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2577/2175>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FLÔR, Cristhiane Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609/266>. Acesso em: 25 mar. 2019.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em: 21 abr. 2019.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 127-146, Dez. 2002 . p. 134. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Abr. 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; SCHWARTZ, Cleonara Maria; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização, leitura e escrita: uma análise das pesquisas apresentadas no período 2002-2006 na (ANPED)/GT-10. *Caderno de Pesquisa em Educação*, Vitória/ES, v. 19, n. 41, p. 15-39, 2015. Disponível em: www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11320/7887. Acesso em: 25 mar. 2019.

GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras? *Educação Unisinos* (Online), v. 20, n. 3, p. 348-358, set./dez. 2016. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2016.203.08/5606. Acesso em: 26 mar. 2019.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; NASCIMENTO, Julliane Campelo do. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316008356_Habilidades_de_compreensao_leitora_seu_ensino_e_sua_avaliacao_pela_Provinha_Brasil. Acesso em: 26 mar. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JUNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 245, p. 68-81, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000100068&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 mar. 2019.

MEIRELLES, Marcela Arantes; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. 'Não faço a menor ideia': como lidar com as perguntas inusitadas dos estudantes. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.7, n.21, p.5-13, set./dez. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/8268/4397>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MELIM, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. Políticas públicas, formação de professores e práticas de alfabetização e letramento: o curso de especialização em docência na educação infantil. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v.4, n.2, p.133-141, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6542738.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediadores Sociais de leitura: pontes para a experiência literária. *PontodeAcesso*, Salvador, v.8, n.2, p. 43-60, ago. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/download/11956/8600>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do Ensino Fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 4, p. 2414-2429, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8906/6092>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/7114/4764. Acesso em: 25 mar. 2019.

SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi; SCHWARTZ, Cleonara Maria; Tragino, Arnon. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recentes. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, p. 215-230, 2015. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/98683/107079/. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS, Rosimeire Regis Martins dos; MELIM, Ana Paula; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Formação continuada de professores universitários na rede social *facebook*: interagir, trocar, dialogar, compartilhar, aprender e conviver. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 2, p. 13-20, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n2/1518-7012-inter-18-02-0013.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, SP v.2 n.2 p.241-256 maio/ago. 2016. p.246. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5655527.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. Paragrafação e argumentação em cartas de reclamação escritas por alunos do Ensino Fundamental. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 321-353, 2018. Disponível em: periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/11248/pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane Santana Dias; AZEVEDO, Fernando José Fraga. O encontro infância e poesia: ludicidade, imaginação e (co)autoria. *Unisul*, Tubarão, v.12, n. Especial, p.26-44, jun/dez. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6484/4088>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/2520/1705>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliana Santana Dias. De “aprendicimos” sobre o livro de imagem: o professor em formação. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 214-228, jul./dez. 2017. Disponível em: revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/download/2566/2293. Acesso em: 27 mar. 2019.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Entre trajetórias e histórias: a formação do professor-leitor. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 5, p. 206-230, ago. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5617/13700>. Acesso em: 25 mar. 2019.

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 308-328, maio-ago 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00308.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 25, set/dez, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Orientador: Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande no Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2012.
- BARBOSA, Érita Evelin Silva; SANTOS, Mirna Monaliza Braga; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito; CRUZ, Felipe Alex Santiago. O protagonismo social contemporâneo do(a) negro(a) na mídia televisiva em debate na escola. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações étnico-raciais para o Ensino Fundamental: projetos de intervenção escolar*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 23-43.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Carlos; BARRETO, Vera. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos*. 2. Ed. Rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).
- BORMANN, Viviani dos Santos. *A constituição das “disciplinas” de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) em dois cursos de Licenciatura em Letras na Região Metropolitana de Belém*. Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal). 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos – v. 20).
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. *Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CES N. 492, de 3 de abril de 2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação (MEC/CNE/CSE), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CP N. 9, de 8 de maio de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (MEC/CNE/CP), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Resolução CEB N. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (MEC/CNE/CP), 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Lei N. 10.861, de 14 de abril de 2014*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC/SEB/DICEI), 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Mobilidade Sócio-Ocupacional*. 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98815.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Resolução CEB N. 2, 01 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: MEC, SEB, 2015. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (MEC/SEB/CNE), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N. 2, 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, CNE, CP, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. *Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais*: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de Professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional, *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 3, p.51-75, dezembro, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139424833/FORMACAO-DE-PROFESSORES-A-DIMENSAO-POLITICA-E-O>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ensinar-Aprender: desafios atuais da formação docente. *COCAR*, v. 2, p. 298-318, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAPES – PIBID. Chamada Pública para Apresentação de Propostas - Edital Nº 7/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CARNEIRO, Waldeck; LINHARES, Célia. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. v. 5, n. 11, jan./abr.,1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1973/74393>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Formação de Professores no Brasil: notas e contextos. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 15. p. 360-392, 2015. Disponível em: <http://200.129.241.80/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *Educação e diversidade na Amazônia*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). *Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica*. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Formação de Professores para o Ensino de História: impasses em perspectiva. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 51 – 67, Jan. / Jun. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5457>. Acesso em: 29 dez. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação Continuada e a Implementação da Lei nº 10.639/2003: Diálogos entre a Universidade e a Escola Básica. *Revista ABPN*, v. 8, n. 19, p. 69-96, mar./jun. 2016. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/26/23> /. Acesso em: 29 dez. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações étnico-raciais para o Ensino Fundamental: projetos de intervenção escolar*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). *Relatório/Diagnóstico Preliminar sobre a formação discente na UFPA a partir do que dizem os licenciandos*. Belém: UFPA, agosto/2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.34, p. 1 - 39, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Responsabilidade Educacional. *Com Censo*, v. 4, p. 8-9, 2017. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/lei_esponsabilidade_educacional.pdf. Acesso: 19 abr. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcisio e JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-296, mai.-ago., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso: 19 abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações Fecundas entre Pesquisa e Formação Docente: elementos para um programa. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/435/440. Acesso em: 21 abr. 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação docente e justificativas sobre o baixo aproveitamento escolar. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v.13, n.1, p. 2-13, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/viewFile/9818/6819>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores, *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. p. 182. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715%3E>. Acesso em: 21 abr. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

INEP – *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Evidências da Edição 2017. Brasília-DF/Agosto de 2018.

INEP – Ministério da Educação. *Relatório de Curso - Letras-Português (Licenciatura) - Universidade Federal do Pará – Belém – 27645*. SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - ENADE 2017 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. 2018. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>. Acesso em: 19 abr.2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professores, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época. v. 2).

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 629-650, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LISKA, Geraldo José Rodrigues; RIBEIRO, Luciana Maria Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua articulação com a Legislação para a Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/686/459>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARQUES, Ricardo Ribeiro Rocha; SOUZA, Marina Batista Chaves Azevedo. Faço o que digo? A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a prática docente. *Revista Foco*, v.10, n. 2, jan.-jul. 2017. <http://www.revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/425/240>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 21. Abr. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n.3, p. 19-28, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/14315/pdf>. Acesso em 21 abr. 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul.– out., 2013, p. 29-54. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/188/184/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portel de; ADRIÃO, Thereza (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã; 2007.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 17, n. 1, p. 55-63, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a06v17n1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019

PAGOTTO, E. Crioulo sim, crioulo não: uma agenda de problemas. In: CASTILHO, A.; TORRES MORAIS, M. A.; CYRINO, S. M. L.; LOPES, R. (Org.) *Português Brasileiro: descrição, história e aquisição*. Campinas: Pontes, p. 461-482, 2007.

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Rev. bras. Estud. Pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2986>. Acesso em: 2 fev. 2019.

PIETRI, Émerson. A Constituição dos Discursos sobre Ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 57, n.1, p. 523-550, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132018000100523&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 2 fev. 2019.

PIETRI, Émerson. O Ensino de Português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100152&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 2 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 15. Ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SEIXAS, Pablo Sousa; LIMA, Fellipe Coelho; SILVA, Suzany Gadelha; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-122. jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a12v17n1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A profissão docente e o cuidado com a vida. *Argumentos Pró-Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 185 - 205, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=282&path%5B%5D=218>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; ESPINDOLA, Elaine. Professor da Escola Básica Representado na escrita Reflexiva Acadêmica do aluno Mestre. *Alfa*, São Paulo, v. 60 n. 1, p.147-173, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6968>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SOARES, Magda Becker. *Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento: a pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPEd*. Trabalho encomendado apresentado ao GT 10 na 20^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.

SOARES, Magda Becker, *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Formação de Professores para o Ensino de História: impasses em perspectiva. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 51 – 67, Jan. / Jun. 2016. Disponível em:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5457>. Acesso em: 29 dez. 2018.

UFPA. *Regimento Geral da Universidade Federal do Pará*. Universidade Federal do Pará, Belém/PA., 2006. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/regimento_geral.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

UFPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025*. UFPA: Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

UFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, habilitação nas Línguas Alemã, Inglesa, Francesa, Espanhola e Portuguesa*. Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Resolução N. 3.541, de 14 de agosto de 2007. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/consepe/2007.html. Acesso em: 17 jan. 2019.

UFPA. *Resolução N. 4.652, de 25 de março de 2015*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Universidade Federal do Pará, Belém/PA. Disponível em: www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/_downloadAnexoProjeto.php?id=256.... Acesso em: 21 abr. 2019.

VARGAS, Michele Freitas Gomes. *Discurso, Ensino e Formação de Professores: o papel da escrita no estágio supervisionado*. Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguística), Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus. 2010.

VOLSI, Maria Eunice, Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil*, 24, 2016, Maringá/PR, 2016. p. 1505-1520. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, Maringá, 2016.

ANEXOS

Anexo 1: Programação GT 10 – Alfabetização, Letramento e Escrita; 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

Coordenadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque – UFPE
 Vice-coordenadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG
 Representante no Comitê Científico: Eliane Teresinha Peres – UFPEL, Maria Zélia Versiani Machado – UFMG e Cecilia Maria Aldigueni Goulart – UFF

Local: CSE – Centro Socioeconômico – Auditório

Segunda-Feira – 05 de outubro

Horário	Atividade
08:00 – 10:00	<p>Trabalho Encomendado</p> <p>Coordenação: Eliana Borges Correia de Albuquerque – UFPE</p> <p>Levantamento e mapeamento dos grupos de pesquisa em alfabetização no país</p> <p>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ Cleonara Maria Schwartz – UFES Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG</p>
10:00 – 13:00	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Maria Luiza Magalhães Oswald – UERJ</p> <p>Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar</p> <p>Andrea Del Larovere – UFG Selma Martines Peres – UFG</p> <p>Cenas de leitura da Ciência Hoje das Crianças: modos de uso e apropriação da revista em sala de aula)</p> <p>Sheila Alves de Almeida – UFOP</p> <p>Informações do GT / Reunião do GT</p>
13:00 – 14:30	Intervalo
14:30 – 18:00	Apresentação de Trabalhos

37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

	<p>Coordenação: Artur Gomes de Moraes – UFPE</p> <p>Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC Sandra Novais Sousa – SED/MS Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS Ana Paula Gaspar Melim – UCDB</p> <p>Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras Ywanoska Maria Santos da Gama – PCR- Prefeitura do Recife</p> <p>O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempo Luciane Manera Magalhães – UFJF Analina Alves de Oliveira Muller – UFJF</p> <p>Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens Carolina Sá – UFPE Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa – UFPE</p>
18:00 – 20:00	<p>Sessões Conversas/Colóquios Clacso CURTA ANPEd – Mostra de Filmes de Pesquisa VIII Mostra de Videodocumentários Trabalho-Educação e temáticas afins Reuniões de Intercâmbio Científico Reuniões das Associações Científicas</p>

Terça-Feira – 06 de Outubro

Horário	Atividade
08:00 – 10:00	<p>Minicurso</p> <p>A voz, a imagem e a letra: a literatura infantil na escola Maria Zélia Versiani Machado – UFMG Rildo Cosson – CEALE-FAE/UFMG</p>
10:00 – 13:00	Sessões Especiais

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

13:00 – 14:30	Intervalo
14:30 – 18:00	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Maria Zélia Versiani Machado – UFMG</p> <p>Cartografando a construção do atual perfil de leitor de textos literários egresso das aulas de língua portuguesa do ensino médio Rodrigo Alves dos Santos – CEFET-MG</p> <p>Da sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola Sônia M. M. F. Travassos – UFRJ</p> <p>Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública Rafaela Louise Silva Vilela – UFRJ</p> <p>"Quem gostou da história"...a compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios Dilian da Rocha Cordeiro – UFPE/PCR</p>
18:00 – 20:00	<p>Sessões Conversas/Colóquios Clacso</p> <p>CURTA ANPEd – Mostra de Filmes de Pesquisa</p> <p>VIII Mostra de Videodocumentários Trabalho-Educação e temáticas afins</p> <p>Reuniões de Intercâmbio Científico</p> <p>Reuniões das Associações Científicas</p>
18:00 – 19:00	Lançamento de Livros

Quarta-Feira – 07 de Outubro

Horário	Atividade
08:00 – 10:00	<p>Minicurso</p> <p>A voz, a imagem e a letra: a literatura infantil na escola Maria Zélia Versiani Machado – UFMG Rildo Cosson – CEALE-FAE/UFMG</p>

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

10:00 – 13:00	Sessões Especiais
13:00 – 14:30	Intervalo
14:30 – 18:00	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Eliane Teresinha Peres – UFPEL</p> <p>Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros Leila Britto de Amorim Lima – UFPE Telma Ferraz Leal – UFPE</p> <p>Afinal, a oralidade pode ser ensinada? O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa? Debora Amorim Gomes da Costa-Maciel – UPE Fabrini Katrine da Silva Bilro – UPE</p> <p>Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora (1983-2000) Cicera Marcelina Vieira – UFPel</p> <p>Informações do GT / Reunião do GT</p>
18:00 – 19:00	<p>Sessão de Pôsteres</p> <p>Local: Centro de Eventos</p> <p>Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas Leticia de Aguiar Bueno – FURG Silvana Maria Bellé Zasso – FURG</p> <p>Direitos humanos: reflexões que emergem pela mediação da leitura Nelma Menezes Soares de Azevedo – UFRPE</p>
18:00 – 19:00	Lançamento de Livros
19:00 – 20:00	Homenagem Paulo Freire

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

20:00	Assembleia Ordinária
-------	----------------------

Quinta-Feira – 08 de Outubro

Horário	Atividade
08:00 – 10:00	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG</p> <p>O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA Maria José Gomes Cavalcante – UFPE</p> <p>Reflexões sobre gramática e análise linguística em práticas colaborativas de ensino de língua portuguesa Elane Nardotto Rios Cabral – UFBA Dinéa Maria Sobral Muniz – UFBA</p> <p>Competências argumentativas democráticas: uma análise da presença de modalizações, justificativas e contra argumentos na argumentação das crianças Francisca Maura Lima – UFPE</p>
10:00 – 13:00	Sessões Especiais
13:00 – 14:30	Intervalo
14:30 – 18:00	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ</p> <p>Movimentos de repetição na formação de leitores em aulas de química no Ensino Médio Cristhiane Carneiro Cunha Flór – UFJF</p> <p>Leitura e escrita na engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho Thais de Souza Schlichting – FURB Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig – FURB</p>

Programação GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

	<p>Vozes que silenciam, silêncios que ressoam: as (des)venturas da escrita na universidade Obdália Santana Ferraz Silva – UNEB</p> <p>(Sub)versões e (des)encontros de "dar a ler" na formação docente: a leitura como partilha sensível Luiza Alves de Oliveira – UFRJ-FE/ FEUC-FIC/UNIESP</p>
--	---

Anexo 2: Programação GT 10 – Alfabetização, Letramento e Escrita; 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís – Maranhão.



Programação

GT10 - Alfabetização, leitura e escrita

Coordenadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade – UFMG

Vice-Coordenadora: Eliane Teresinha Peres – UFPEL

Representantes no Comitê Científico: Maria Zélia Versiani Machado – UFMG

Local: Centro Paulo Freire - Miniauditório - salas 309/310 - 3º Andar SUL

Segunda-Feira – 02 de outubro

Horário	Atividade
8h30 – 13h	<p>Trabalho Encomendado</p> <p>Coordenação: Eliane Teresinha Peres - UFPEL</p> <p>Produção do GT nos últimos 10 anos Cecilia Maria Aldigueri Goulart – UFF Francisca Izabel Pereira Maciel – UFMG Eliana Borges Correia de Albuquerque – UFPE</p>
13h – 14h30	Intervalo (almoço)
14h30 – 18h	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Célia Abcalil Belmiro – UFMG</p> <p>PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: INTERAÇÕES OPACAS, SENTIDOS DISSIPADOS Iracema Santos do Nascimento – FEUSP</p> <p>CRIANÇA FAZ POESIA? REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA, FRUIÇÃO E CRIAÇÃO POÉTICAS NO CHÃO DA SALA DE AULA Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira – UFSC Eliane Santana Dias Debus – UFSC</p> <p>AS EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA NA / PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES Fernanda de Araújo Frambach - UFRJ</p>
18h – 20h	Sessões Conversa

Programação do GT10 - Alfabetização, leitura e escrita

38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

	Colóquios Clacso Homenagens Póstumas II CURTA ANPEd – Mostra de Filmes de Pesquisa IX Mostra de videodocumentário Trabalho e Educação Reuniões das Associações Científicas
--	--

Terça-Feira – 03 de Outubro

Horário	Atividade
8h30 – 10h30	Minicurso Literatura infantil e a formação de leitores Verónica Macías Andere - Consejo Puebla de Lectura, A.C. (Puebla, México) Célia Abicalil Belmiro – GPELL-CEALE-UFMG
8h30 – 10h30	Simpósio Internacional da ANPEd
10h30 – 13h	Sessões Especiais
13h – 14h30	Intervalo (almoço)
14h30 – 17h	Apresentação de Trabalhos Coordenação: Maria Zélia Versiani Machado – UFMG REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS LETRADAS NO ENSINO SUPERIOR Marcela Tavares de Mello – UCP O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENGENHARIA Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig – FURB É NECESSÁRIO ENSINAR A PRODUZIR SEMINÁRIO? REFLEXÕES SOBRE A DIDATIZAÇÃO DE UM GÊNERO ESCOLAR Debora Amorim Gomes da Costa-Maciel – UPE

Programação do GT10 - Alfabetização, leitura e escrita
38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

	Fabrini Katrine da Silva Bilro – UPE
17h – 18h	Apresentação de Pôsteres na sala do GT (formato digital) O LETRAMENTO NA CONCEPÇÃO E NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Marcia Nagel Cristofolini – UNIVELLE Rosana Mara Koerner – UNIVELLE
18h – 19h	Lançamentos de Livros
18h – 20h	Sessões Conversa Colóquios Clacso II CURTA ANPEd – Mostra de Filmes de Pesquisa IX Mostra de videodocumentário Trabalho e Educação Reuniões das Associações Científicas

Quarta-Feira – 04 de Outubro

Horário	Atividade
8h30 – 10h30	Minicurso Literatura infantil e a formação de leitores Verónica Macías Andere - Consejo Puebla de Lectura, A.C. (Puebla, México) Célia Abicalil Belmiro – GPELL-CEALE-UFMG
8h30 – 10h30	Simpósio: Rede de pesquisa em educação das américas
10h30 – 13h	Sessões Especiais
13h – 14h30	Intervalo (almoço)
14h30 – 18h	Reunião do GT / Informações do GT
16h – 18h	Simpósio WERA

Programação do GT10 - Alfabetização, leitura e escrita

38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

17h – 18h	Homenagem Nilton Fischer
18h30	Assembleia Ordinária

Quinta-Feira – 05 de Outubro

Horário	Atividade
8h30 – 10h30	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Vânia Grim Thies – UFPel</p> <p>INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS-ENSINO MÉDIO DISPONIBILIZADOS PELO PNLD 2015-2017 Rodrigo Alves dos Santos – CEFET-MG</p> <p>A literatura contada pelo cotidiano escolar: Entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura Patrícia Aparecida do Amparo – FEUSP</p> <p>LITERATURA E FORMAÇÃO - REDESCOBRIR O PRAZER DO TEXTO ENTRE AS MARGENS DO SISTEMA ESCOLAR Tatielle Rita Souza da Silva – UFRGS Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS</p>
10h30 – 13h	Sessões Especiais
13h – 14h30	Intervalo (almoço)
14h30 – 18h	<p>Apresentação de Trabalhos</p> <p>Coordenação: Eliana Borges Correia de Albuquerque – UFPE</p> <p>ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA COM CRIANÇAS: “ARTESANAR” LEITURAS DA PALAVRAMUNDO Franciane Sousa Ladeira Aires – UFSJ</p>

Programação do GT10 - Alfabetização, leitura e escrita

38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

	<p>DOCÊNCIA NO SERTÃO BALANO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS Fabiane Santana Oliveira – UNEB</p> <p>O USO DE ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO NA PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: REFLETINDO SOBRE A GÊNESE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS Ywanoska Maria Santos da Gama – Prefeitura da cidade de Recife</p>
16h – 18h	Simpósio WERA