



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEIDE FRANCISCA RABELO

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DA MATRIZ CURRICULAR DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –INHUMAS**

**INHUMAS-GO
2023**

CLEIDE FRANCISCA RABELO

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DA MATRIZ CURRICULAR DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - INHUMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

**INHUMAS-GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

R114f

RABELO, Cleide Francisca
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA MATRIZ CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - INHUMAS. Cleide Francisca Rabelo. – Inhumas: FacMais, 2023.

120 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1. Educação; 2. Curso de Letras; 3. Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa; 4. Matriz Curricular. I. Título.

CDU: 37

CLEIDE FRANCISCA RABELO

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
REFLEXÃO A PARTIR DA MATRIZ CURRICULAR DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS – INHUMAS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos (Orientadora)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Helda Núbia Rosa
Faculdade Unida de Campinas – FACUNICAMPS

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Setembro/2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão às inúmeras pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho:

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos, pelo acolhimento, pela confiança, pela disposição em me orientar de maneira acertada e serena durante todo o tempo. Muito obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições que me permitiram requalificar e redefinir muitas das minhas ideias e percepções a respeito do trabalho.

Ao corpo docente do PPGE da FacMais, pela excelência das aulas, pelas discussões e reflexões propostas e pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas mestrandos da Turma 05, pelo exemplo inspirador de dedicação e compromisso e pela cooperação constante.

À Dra. Eleuza Pacífico, por acreditar em mim quando eu não era capaz de acreditar. Você foi parte fundamental disso!

À querida amiga Bia, no meu dia mais sombrio, suas palavras foram luz.

À minha irmã Claudete, pela parceria, pelo incentivo e pelo apoio incondicionais; e ao meu cunhado Uanderson, pela disposição em ajudar sempre.

Aos meus amados pais, Leir e Antônio, pelo amor incondicional.

À Inteligência Suprema, Fonte da Vida que não terá fim.

Minha profunda gratidão a todos!

“Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.”

(José Saramago)

RABELO, Cleide Francisca. **A formação inicial do professor de Língua Portuguesa**: uma reflexão a partir da matriz curricular da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

RESUMO

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa "Educação, Instituições e Políticas Educacionais" do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas. Tem como tema central o perfil profissional que emerge da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Diante de um cenário marcado pela fragilidade no processo ensino-aprendizagem da língua materna, evidenciada pelos baixos índices de proficiência atestados em exames nacionais, e partindo da premissa de que o professor de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na formação linguística proporcionada pela escola, a presente pesquisa se propôs a investigar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, reconhecendo que essa etapa de formação exerce influência determinante na configuração e orientação de sua futura prática profissional. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em distinguir as características profissionais resultantes da etapa inicial de formação do licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Esse propósito foi embasado nos delineamentos presentes nos documentos de referência nacionais e na estrutura curricular do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Inhumas. Adicionalmente, buscou-se analisar quais conhecimentos específicos da língua portuguesa são abordados nesse processo de formação. No âmbito dos objetivos específicos, a pesquisa contemplou os seguintes pontos: promover uma breve retrospectiva histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil, destacando as características do profissional que atuava em cada período, além de examinar o surgimento das primeiras faculdades de Letras no país; analisar os documentos oficiais que delineiam as diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Letras; investigar a matriz curricular adotada pelo curso de Letras da referida instituição e identificar o perfil profissional almejado para o professor de Língua Portuguesa; e, por fim, realizar uma comparação entre os documentos basilares que orientam os cursos de formação docente e a estrutura curricular do curso de Letras. Para conduzir o estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando as pesquisas documental e bibliográfica. A análise dos dados coletados seguiu como referencial metodológico os princípios da análise de conteúdo, conforme delineados por Bardin (2011). No que diz respeito ao embasamento teórico, a pesquisa fundamentou-se, principalmente, nas obras de Antunes (2003), Libâneo (2012, 2019), Luft (2020), Tiballi (2008) e Young (2011). A análise dos documentos normativos nacionais e dos materiais produzidos pela instituição de ensino superior investigada revelou que, em grande medida, eles estão em consonância entre si. O perfil profissional almejado para o professor de Língua Portuguesa na Educação Básica é o de um mediador do processo educativo, dotado de diversas habilidades e competências, destacando-se a autonomia e a capacidade investigativa como as mais significativas. Verificou-se que a instituição formadora busca conferir ao professor de Língua Portuguesa a formação de um intelectual autônomo e investigador. Além disso, de acordo com a estrutura curricular que abarca estudos linguísticos, a instituição almeja formar um profissional com uma compreensão

abrangente do fenômeno linguístico. Por meio desta pesquisa, buscou-se estabelecer uma conexão entre esse projeto formativo e o panorama atual do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação. Curso de Letras. Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa. Matriz Curricular.

RABELO, Cleide Francisca. **The Initial Training of Portuguese Language Teachers: A Reflection Based on the Curriculum Framework of the State University of Goiás - Inhumas.** Dissertation (Master's in Education) – Inhumas College – FacMais, 2023.

ABSTRACT

This dissertation is part of the "Education, Institutions, and Educational Policies" Research Line of the Master's Program in Education at the Inhumas Faculty. Its central theme revolves around the professional profile that emerges from the initial training of Portuguese Language teachers. Faced with a scenario marked by weaknesses in the teaching and learning process of the mother tongue, as evidenced by low proficiency levels in national exams, and based on the premise that the Portuguese Language teacher plays a fundamental role in the linguistic education provided by schools, this research aimed to investigate the initial training of Portuguese Language teachers, recognizing that this stage of education has a determining influence on the configuration and guidance of their future professional practice. In this context, the overall objective of the research was to identify the professional characteristics resulting from the initial training of graduates in Language and Portuguese Literature. This purpose was based on the guidelines outlined in national reference documents and the curriculum structure of the Language and Literature course at the State University of Goiás – Inhumas Unit. Additionally, we sought to analyze which specific knowledge of the Portuguese language is addressed in this training process. Regarding the specific objectives, the research encompassed the following points: to provide a brief historical overview of Portuguese language teaching in Brazil, highlighting the characteristics of the professionals who worked in each period, as well as to examine the emergence of the first Literature faculties in the country; to analyze the official documents that outline the national curriculum guidelines for undergraduate courses in Language and Literature; to investigate the curriculum framework adopted by the aforementioned institution and identify the desired professional profile for Portuguese Language teachers; and finally, to make a comparison between the foundational documents that guide teacher education programs and the curriculum structure of the Language and Literature course. To conduct the study, a qualitative approach was adopted, using documentary and bibliographical research. The analysis of the collected data followed the methodological principles of content analysis, as outlined by Bardin (2011). In terms of theoretical foundation, the research was primarily based on the works of Antunes (2003), Libâneo (2012, 2019), Luft (2020), Tiballi (2008), and Young (2011). The analysis of national regulatory documents and materials produced by the investigated higher education institution revealed a remarkable alignment between them. The desired professional profile for Portuguese Language teachers in Basic Education is that of an educational mediator, endowed with various skills and competencies, with autonomy and investigative ability standing out as the most significant. It was found that the educational institution aims to provide Portuguese Language teachers with the formation of an autonomous and investigative intellectual. Furthermore, based on the curriculum structure that encompasses linguistic studies, the institution aims to train professionals with a comprehensive understanding of the linguistic phenomenon. Through this research,

an attempt was made to establish a connection between this educational project and the current panorama of Portuguese language teaching and learning.

Keywords: Education. Language and Literature Course. Initial Training of Portuguese Language Teachers. Curriculum Framework.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. IES públicas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação simples na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022	44
Tabela 2. IES públicas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação dupla na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022	44
Tabela 3. IES privadas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação simples na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022	46
Tabela 4. IES privadas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação dupla na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022	46
Tabela 5. IES públicas que oferecem o curso de Letras na modalidade a distância e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022	47
Tabela 6. Número de IES privadas que oferecem o curso de letras na modalidade a distância, número de vagas disponibilizadas e número de municípios – 2022	48
Tabela 7. Número de IES privadas que oferecem licenciatura em letras com habilitação dupla na modalidade a distância relacionadas com o número de vagas disponibilizadas anualmente e a quantidade de municípios – 2022	49
Tabela 8. Divisão e composição da carga horária dos cursos de formação docente para a Educação Básica	68
Tabela 9. Formação do currículo básico do curso de Letras - UEG/Inhumas	84
Tabela 10. Formação do currículo de aprofundamento e ampliação	85
Tabela 11. Distribuição das disciplinas obrigatórias e as respectivas cargas horárias por área do conhecimento	87
Tabela 12. Disciplinas e ementas que tratam da ciência da linguagem, a linguística	92
Tabela 13. Disciplinas e ementas que tratam da trajetória histórica da língua portuguesa	93
Tabela 14. Disciplinas e ementas que tratam da língua portuguesa em uso	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CADASTRO e-MEC	- Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	- Câmara de Educação Superior
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CHT	- Carga Horária Total
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EAD	- Educação à Distância
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAC CGESP	- Faculdade CGESP Goiânia
FACEA	- Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FACEC	- Faculdade Central de Cristalina
FAP	- Faculdade de Piracanjuba
FL	- Faculdade de Letras
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	- Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICSH	- Instituto de Ciências Sociais e Humanas
IES	- Instituições de Ensino Superior
IESGO	- Faculdades Integradas Iesgo
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INAF	- Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LPP	- Licenciatura Plena Parcelada
MEC	- Ministério da Educação
PADRÃO	- Faculdade Padrão
PCC	- Prática como Componente Curricular
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PLPP	- Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional

PUC-Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
TA	- Trabalho Acadêmico
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFCAT	- Universidade Federal de Catalão
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJ	- Universidade Federal de Jataí
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	- Universidade Estadual de Anápolis
UNIASSELVI	- Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICERRADO	- Centro Universitário de Goiatuba
UNIDESC	- Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste
UNIFAN	- Centro Universitário Alfredo Nasser
UNIFIMES	- Centro Universitário de Mineiros
UNIP	- Universidade Paulista
UNIVERSO	- Universidade Salgado de Oliveira
USP	- Universidade de São Paulo
UTE	- Universidade para os Trabalhadores da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O CURSO DE LETRAS NO BRASIL E EM GOIÁS: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO	26
1.1 O INÍCIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	26
1.2 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE LETRAS	32
1.3 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS EM GOIÁS	37
1.4 O CURSO DE LETRAS EM GOIÁS HOJE	42
1.4.1 Curso de Letras: licenciatura presencial (pública)	43
1.4.2 Curso de Letras: licenciatura presencial (privada)	45
1.4.3 Curso de Letras: licenciatura a distância (pública)	47
1.4.4 Curso de Letras: licenciatura a distância (privada)	47
CAPÍTULO 2 – APARATO LEGAL REGULAMENTADOR: O DELINEAMENTO DO CURSO DE LETRAS E O PERFIL DO LICENCIADO SEGUNDO OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES NACIONAIS	51
2.1 APONTAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE O CURRÍCULO	52
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS LDB/1996: O PARECER CNE/CP N.º 9 DE 2001	55
2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015	62
2.4 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS	69
2.4.1 Da estrutura do curso e dos conteúdos curriculares	70
2.4.2 Do perfil dos Formandos em Letras	71
CAPÍTULO 3 – O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – INHUMAS	75
3.1 O CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS INHUMAS: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS	75
3.2 O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LETRAS DA UEG/INHUMAS: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	81
3.3 A MATRIZ CURRICULAR OPERACIONALIZADA ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2023	84
3.4 OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117
ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês – 2015	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na Linha de Pesquisa 1: Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Faculdade de Inhumas (FacMais). Tem como tema o perfil profissional que emerge da formação inicial do professor de Língua Portuguesa¹. Considerou-se o aparato legal regulamentador em nível nacional e o currículo da Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Inhumas.

A motivação para pesquisar a formação do professor de Língua Portuguesa surge de minha própria formação acadêmica e experiência profissional. Como licenciada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e docente da disciplina Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação de Goiás, estive envolvida, nos últimos anos, com questões relacionadas à linguagem e ao seu ensino. O interesse pela língua portuguesa, no entanto, remonta ao momento em que adquiri a capacidade de ler. Dentre cartilhas, livros didáticos, alguns poucos livros literários que ganhei na infância, gramáticas e, principalmente, literatura brasileira que tive acesso por meio da biblioteca da escola e da biblioteca pública municipal, meu gosto pela língua se fortaleceu. Desde cedo em minha vida escolar, pude reconhecer nela um recurso propício à autopercepção e um facilitador do contato com a realidade externa que se estendia para além do meu contexto imediato. Essa proximidade com a língua continuou durante todo o Ensino Fundamental e Médio e encaminhar-me para o curso de Letras foi, então, algo natural.

Ao encantamento pela língua, que nunca deixou de estar presente, somaram-se muitas situações desafiadoras relacionadas à prática de seu ensino. Ao concluir a graduação e iniciar minha carreira como professora, logo ficou claro que atuar profissionalmente exige muito mais do que gosto ou empolgação pessoal pelo tema. Requer, sim, que se tenha assentado um claro conceito de língua, dado que é essa concepção que vai orientar a prática pedagógica e determinar as escolhas didáticas de acordo com os limites estabelecidos pelas finalidades educativas propostas e pelo contexto institucional e social em que o ensino se realiza.

¹ Ao longo do trabalho, será utilizada “Língua Portuguesa” (iniciais maiúsculas) para designar a disciplina e “língua portuguesa” (iniciais minúsculas) para referir-se ao idioma.

O professor de Língua Portuguesa tem diante de si a tarefa de oferecer aos alunos uma experiência bem-sucedida no estudo da própria língua. Isso visa capacitá-los a ler e a escrever de maneira competente e apropriada em situações de comunicação formal, o que requer o uso da variedade padrão da língua. No entanto, ao trilhar esse caminho, o docente enfrenta uma série de desafios pedagógicos e didáticos na gestão da sala de aula, bem como na seleção de metodologias que facilitem o acesso dos alunos ao conteúdo a ser ensinado.

Além desses desafios específicos do ambiente educacional, o professor de língua materna se depara com uma intrincada rede de problemas de natureza estrutural, econômica, social e cultural. As questões estruturais se manifestam em escolas com instalações físicas precárias, onde frequentemente faltam materiais didáticos e equipamentos essenciais para um bom desempenho educacional. As dificuldades econômicas ficam evidentes na realidade de inúmeros estudantes oriundos de contextos de grande privação material, nos quais necessidades básicas, como moradia, higiene e alimentação, não são devidamente atendidas. Da mesma forma, problemas de ordem social, como violência, insegurança, desigualdade de oportunidades, negligência e desafios de ordem cultural, observados em crianças e adolescentes que crescem e circulam em ambientes carentes de práticas relacionadas à leitura e à escrita, se somam a uma série de outros fatores que convergem para criar um cenário que pode ser mais ou menos propício ao processo de ensino e aprendizagem. Essas situações desafiadoras são inerentes ao complexo contexto escolar e afetam os professores de todas as disciplinas.

No entanto, ao observar estritamente o professor de Língua Portuguesa, fica claro que sua missão é especialmente desafiadora em um contexto nacional no qual o ensino da língua materna está longe de ser satisfatório. Como afirma Antunes (2003, p. 15):

[...] o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais.

Essa declaração de Antunes (2003) aponta para uma situação já há muito observada na sociedade brasileira, que é o fato de gerações de estudantes saírem

da escola sem as competências desejáveis para as tarefas de compreender e produzir textos complexos com eficiência. Apesar do avanço da escolarização e da caminhada progressiva rumo à universalização da educação no Brasil, a insuficiência de conhecimento para o uso da língua, em situações que exigem um maior nível de elaboração, permanece, e as críticas endereçadas à escola de forma geral, e especialmente à escola pública, não obstante seus melhores esforços, justas ou não, subsistem.

Ao analisar os desafios e as possibilidades de aprendizagem na atual configuração da educação brasileira, a professora e escritora Lya Luft (2020) observa:

Médicos e advogados quase não sabem escrever, alunos de universidades têm problemas para articular o pensamento, para argumentar, para escrever o que pensam. São, de certa forma, analfabetos. Aliás, o analfabetismo devasta este país. Não é alfabetizado quem sabe assinar o nome, mas quem o sabe assinar embaixo de um texto que leu e entendeu. Portanto, a porcentagem de alfabetizados é incrivelmente baixa (LUFT, 2020, n. p.).

Luft (2020) toca em uma questão sensível da educação brasileira, referente ao uso da língua escrita formal, que diz respeito ao baixo nível de proficiência que atinge não somente a população com baixa escolaridade, mas também aqueles que possuem formação superior. Não é incomum observar que muitos graduados, das mais diversas áreas, apresentam grandes dificuldades para assimilar informações em leituras mais longas e para elaborar argumentos consistentes e expressá-los de forma clara em textos escritos de maior complexidade. Essa insuficiência de capacidade linguística, que também se dá em situações formais de comunicação oral, compromete o sucesso acadêmico e profissional do indivíduo.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) traz informações preocupantes sobre o número de indivíduos proficientes no país. Assim, importa retomar, primeiramente, o conceito de proficiência no que diz respeito às habilidades linguísticas:

O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto [...] (INAF, 2018, n. p.).

A essas são somadas algumas habilidades matemáticas, como a capacidade de resolver situações-problema e de realizar tarefas envolvendo planejamento, controle e elaboração. Os dados do INAF de 2018 atestam que somente 12% dos brasileiros entre 15 e 64 anos chegaram ao nível mais elevado de proficiência. No ano de 2011, dentre aqueles que possuíam o Ensino Fundamental completo, 5% eram considerados proficientes, e, em 2018, esse número caiu para 4%. Da população com o Ensino Médio completo, a taxa de proficiência baixou de 14%, em 2011, para 12%, em 2018. Com relação ao Ensino Superior, etapa em que se espera que o indivíduo alcance o grau mais alto de proficiência, a taxa se manteve em 34% tanto em 2011 quanto em 2018 (INAF, 2018).

Esses dados chamam a atenção, visto que, além de o índice geral de brasileiros que possuem habilidades linguísticas plenamente desenvolvidas ser muito baixo, o avanço da escolaridade percebido na segunda década do século XXI não demonstra ter sido suficiente para reverter tal situação. O aumento no nível educacional é demonstrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com essa pesquisa, o percentual de pessoas entre 25 e 60 anos que atingiram a instrução básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o Ensino Médio, seguiu uma linha com tendência crescente, passando de 45%, em 2016, para 47,4%, em 2018, e 48,8%, em 2019 (IBGE, 2020).

Outra importante fonte de dados de alcance nacional e grande relevância, devido, principalmente, à sua abrangência como uma das principais vias de acesso ao Ensino Superior, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM, no que concerne à língua portuguesa, avalia competências essenciais, como leitura, interpretação e produção textual. Os números revelam uma realidade que suscita preocupação: a proficiência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no ano de 2021, apresentou uma média de 501,83 pontos, em uma escala de 1.000. Quanto à prova de redação, obteve-se uma média ligeiramente superior, alcançando 634,16 pontos. No entanto, 95.788 participantes tiveram suas redações zeradas, por vários motivos, como fuga ao tema, cópia do texto motivador, texto insuficiente, não atendimento ao tipo textual, partes desconectadas, dentre outros fatores. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), em um universo de 2.267.350 inscritos que realizaram a prova, apenas 22 participantes obtiveram a pontuação máxima de 1000 pontos.

Diante deste cenário de fragilidade, interpretado por alguns autores como uma “crise que se instalou no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa em nosso país” (FONSECA, 2011, p. 18), e considerando os relatos de professores-pesquisadores que enfrentam inúmeras dificuldades em sala de aula, associando essas questões a uma preparação que consideram insuficiente durante a graduação (SANTOS, 2011), bem como à falta de clareza sobre o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa (FRAGA, 2016), este trabalho propõe como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Entende-se que a primeira etapa de formação é essencial para a construção e o direcionamento da prática profissional.

Seguindo a compreensão advinda do texto legal, que estabelece que os professores são responsáveis por orientar o ensino e garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos (Parecer CNE/CP n.º 9/2001), e considerando que o professor de Língua Portuguesa desempenha papel central no processo de formação linguística oferecido pela escola, surge o interesse em investigar o curso de licenciatura em Letras. Isso porque, o referido curso é responsável por preparar indivíduos para atuarem como professores de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Dessa forma, emergem alguns questionamentos relevantes acerca de como esse profissional vem sendo capacitado para o exercício futuro de sua função. Assim, para orientar essa reflexão, foram levantadas as seguintes questões: a) Quais são os atributos profissionais que a graduação em Letras se propõe a conferir aos seus licenciados? b) Quais são as especificidades profissionais destacadas no quadro normativo regulamentador da licenciatura em Língua Portuguesa? c) Em que medida o desenho do curso de Letras da instituição em questão alinha-se às diretrizes estabelecidas pelos documentos reguladores oficiais em sua estruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e em sua matriz curricular? d) Quais são os conhecimentos relacionados à língua portuguesa contemplados nesse processo?

Esses questionamentos podem ser resumidos em duas questões-problema que servirão como guia para a pesquisa: a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, proposta pela licenciatura, está em conformidade com as orientações estabelecidas pelos documentos regulamentadores oficiais? Quais saberes relacionados à língua portuguesa estão incorporados a esse processo?

Estabeleceu-se como objetivo geral distinguir as características profissionais decorrentes da etapa inicial de formação do licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, examina-se os apontamentos presentes nos documentos nacionais que servem de parâmetro para a graduação em Letras, bem como o plano pedagógico e a matriz curricular do curso de Letras da UEG – Inhumas. Além disso, busca-se identificar quais conhecimentos específicos da língua portuguesa são abordados nesse processo formativo, com o intuito de preparar o futuro profissional para atuar na área.

No âmbito dos objetivos específicos, estabeleceu-se a seguinte delimitação: a) apresentar um breve panorama histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, destacando as características do profissional que atuava em cada período; b) analisar os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Letras, com foco na identificação das especificidades profissionais exigidas; c) explorar a matriz curricular adotada pelo curso de Letras da UEG – Inhumas, investigando o perfil profissional almejado para o professor de Língua Portuguesa; d) realizar um estudo comparativo entre os documentos básicos que orientam os cursos de formação docente e a matriz curricular do curso de Letras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, busca-se compreender o perfil profissional almejado para o professor de Língua Portuguesa pela administração pública nacional e pelo currículo elaborado por uma Instituição de Ensino Superior (IES). Dado que o enfoque se concentra na fase de formação, e não na prática do ensino em sala de aula, optou-se por realizar uma investigação documental e bibliográfica, de natureza qualitativa. Desse modo, procede-se a um estudo que tem como base de investigação o currículo referente à formação inicial do professor de Língua Portuguesa, na UEG – Câmpus Inhumas.

A pesquisa documental, conforme delineada por Freitas e Prodanov (2013) e Gil (2002), envolve a análise de documentos de fonte primária que ainda não foram submetidos a qualquer tipo de tratamento analítico. No contexto deste estudo, os documentos examinados consistem em leis que compõem as diretrizes relacionadas

à formação de docentes para a Educação Básica, com foco específico na formação de professores de Língua Portuguesa.

Foram examinados documentos de abrangência nacional que fazem parte do corpo normativo educacional brasileiro e que se relacionam diretamente com o objeto desta pesquisa. Dentre eles, encontram-se: a Constituição Federal de 1988 (CF/1988); a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, que propõe diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (cursos de licenciatura de graduação plena); a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (cursos de licenciatura de graduação plena); a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura); o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, que apresenta as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e o Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras.

Conjuntamente, foram analisados documentos da instituição formadora escolhida, UEG – Câmpus Inhumas. A escolha dessa instituição para análise se deve à sua relevância no histórico da formação de professores em Goiás. Desde sua fundação, em 1999, e, sobretudo, com a implementação do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), a instituição tem desempenhado papel fundamental na formação de milhares de professores das redes estadual, municipal e privada, em nível de graduação, em conformidade com a Lei n.º 9.394/96 (LDB/1996). De acordo com Ferreira (2006), apenas em 2002, os cursos da LPP certificaram 8.652 profissionais da educação de diferentes áreas. A colaboração com os governos estadual e municipal e com segmentos da iniciativa privada voltados à educação possibilitou a expansão e a interiorização da universidade, o aumento do número de alunos e a presença da UEG em todas as regiões do estado, o que lhe confere destaque na qualificação dos professores da Educação Básica em Goiás.

Ademais, optou-se por focar na Faculdade de Letras localizada no Câmpus Inhumas, uma vez que esta constitui uma instituição relevante que promove o desenvolvimento cultural e intelectual da comunidade envolvida e forma professores que atuam em, pelo menos, nove municípios circunvizinhos.

Nesta etapa, foram considerados o PPC e a Matriz Curricular que vigoraram entre os anos de 2015 e 2023, com a última turma sob essa estrutura graduando-se no primeiro semestre de 2023. Os documentos de referência para esta análise compreendem o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Língua Portuguesa da UEG – Câmpus Inhumas e a Matriz Curricular, que inclui a descrição das disciplinas e as respectivas ementas.

Esta pesquisa também se caracteriza como uma abordagem bibliográfica, posto que se baseia na análise de materiais já publicados, contendo estudos realizados por outros autores que oferecem reflexões relevantes sobre o tema. Essa abordagem está alinhada com o que autores como Freitas e Prodanov (2013), Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003) explicam sobre a obtenção de dados por meio da revisão bibliográfica, que consiste em reunir um conjunto de trabalhos que contenham informações atuais e significativas para contribuir com a elucidação das questões-problema abordadas em uma pesquisa.

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram buscados trabalhos acadêmicos que abordam o tema da formação de professores de Língua Portuguesa. Essa busca foi conduzida por meio da inserção de palavras-chave relevantes, como “educação”, “formação de professores”, “formação inicial de professores”, “professor de Língua Portuguesa”, “currículo” e “matriz curricular” nos mecanismos de busca na internet e em repositórios virtuais, incluindo o Catálogo de Teses & Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os documentos legais foram obtidos diretamente dos sites oficiais dos órgãos competentes, enquanto os documentos institucionais foram disponibilizados pela própria IES previamente mencionada, em formato digital.

E ainda, para a constituição do *corpus* da pesquisa, foram conduzidas leituras de diferentes naturezas, conforme definido por Gil (2002). Inicialmente, realizou-se uma seleção de trabalhos com base em informações presentes em resumos, sumários e introduções. Posteriormente, foram selecionados os estudos que mais se alinhavam com os objetivos da pesquisa. Por fim, procedeu-se à leitura analítica,

caracterizada por uma abordagem minuciosa e crítica, visando identificar as ideias transmitidas pelos autores, de modo a selecionar os argumentos passíveis de diálogo com o escopo da pesquisa.

Os números brutos e os cálculos apresentados foram coletados a partir de fontes primárias, especialmente nos sítios da internet mencionados anteriormente, conforme informado pelos órgãos responsáveis por sua elaboração e divulgação. Além disso, foram criadas tabelas que, salvo menção em contrário, são de autoria própria. Sua elaboração baseou-se em dados divulgados pelos órgãos oficiais.

Para explorar os dados coletados, foi adotada a análise de conteúdo como parâmetro metodológico, conforme demonstrado por Laurence Bardin (2011), em sua obra “Análise de Conteúdo”. Esse método é apresentado como um conjunto de técnicas analíticas adaptadas de acordo com os objetivos da pesquisa e os documentos disponíveis. Não se trata de um instrumento específico previamente definido, mas sim de um conjunto de ferramentas interpretativas aplicáveis a qualquer comunicação em que um emissor transmita significados a um receptor (BARDIN, 2011, p. 123).

A escolha desse método se justifica pelo fato de permitir realizar deduções lógicas e fundamentadas sobre o conteúdo do material analisado e seus possíveis efeitos. Por meio dele, pode-se empregar um conjunto de operações analíticas que enriquece e fundamenta a interpretação final de maneira plenamente verificável.

Seguindo essa abordagem metodológica, procedeu-se à realização de uma etapa inicial que se assemelha ao que Bardin (2011, p. 126) classificou como “leitura flutuante”. Essa atividade consistiu em uma leitura abrangente dos textos, visando compreendê-los em sua totalidade, embora sem buscar elementos específicos.

Em seguida, foram estabelecidas a delimitação temática e a análise de leis, pareceres e resoluções, de modo a identificar as partes que abordavam diretamente o perfil profissional do professor e os conhecimentos técnicos e teóricos que deveriam compor sua formação inicial. Para examinar a composição da matriz curricular, foram definidas categorias de disciplinas que tratavam de assuntos semelhantes, com o objetivo de distinguir os conhecimentos de língua portuguesa contemplados no processo formativo.

Embora a análise busque compreender o significado global do texto, em alguns momentos, optou-se por destacar determinados elementos linguísticos significantes que se sobressaíram na composição da mensagem. Isso envolveu um

esforço interpretativo com base em deduções e inferências a partir do conteúdo efetivamente manifesto nos textos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se uma abordagem fundamentada na perspectiva histórico-cultural da educação, alicerçada nos postulados de Lev S. Vygotsky (1896-1934). Essa perspectiva teórica sustenta que o desenvolvimento intelectual humano não ocorre de maneira isolada e independente, mas se constrói no âmbito das relações sociais, as quais são fortemente influenciadas pelo contexto cultural e histórico.

Sob essa ótica, aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente interligados, formando uma unidade dialética em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, que, por sua vez, viabiliza novas aprendizagens de natureza gradativamente mais complexa. Portanto, a potencialidade mental básica do indivíduo, proveniente de sua estrutura natural-biológica, efetivamente se concretiza e se desenvolve nas formas de funções psicológicas superiores, “como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.” (REGO, 1995, p. 39), culturalmente construídas ao longo da história humana.

As teses apresentadas por Vygotsky (1991) possuem implicações relevantes na área educacional. Neste estudo, será adotado como referencial interpretativo o conceito de mediação, com ênfase na mediação pela linguagem. Esta se configura como o “signo mediador por excelência” e o “principal sistema simbólico de todos os grupos humanos” (REGO, 1995, p. 42 e 102). Tal conceito oferece bases sólidas para a reflexão sobre a importância da mediação pedagógica na prática do ensino escolar e lança luz sobre a maneira como o professor pode agir para promover uma aprendizagem eficaz por parte dos estudantes.

Diante disso, com o intuito de estruturar a presente pesquisa, optou-se por dividir a dissertação em três capítulos. O primeiro traz um breve panorama histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, buscando identificar as características desse ensino, seus principais protagonistas e sua evolução até o surgimento dos primeiros cursos de Letras no país. Além disso, oferece uma visão geral da atual oferta do curso de Letras no estado de Goiás.

O segundo capítulo concentra-se na análise dos principais documentos nacionais que delineiam as diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica, com foco especial no curso de Letras.

O terceiro capítulo centraliza sua atenção no currículo, objeto de estudo desta pesquisa, desenvolvido e implementado pela IES analisada. O objetivo é compreender como ocorreu a adaptação do currículo prescrito legalmente no currículo elaborado pelo colegiado da referida instituição formadora, além de investigar quais conhecimentos relacionados à língua portuguesa foram incorporados às disciplinas de sua matriz curricular.

CAPÍTULO 1 – O CURSO DE LETRAS NO BRASIL E EM GOIÁS: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve retrospectiva histórica do ensino da língua portuguesa no Brasil, desde o seu início no período colonial até a criação das primeiras faculdades de Letras, já no século XX. Neste exame do passado, procura-se identificar os motivos iniciais que impulsionaram o ensino da língua, os contextos em que esse ensino ocorria, o público-alvo, os agentes envolvidos e, em particular, os professores que atuavam nesse cenário.

Intenta-se, de forma concisa, descrever a evolução da estrutura dos cursos de Letras em diferentes períodos e como eles se configuram atualmente, do ponto de vista legal. Além disso, oferece-se uma visão sucinta da criação das primeiras faculdades de Letras no estado de Goiás. Por fim, traça-se um panorama da oferta da licenciatura em Letras no território goiano.

1.1 O INÍCIO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O ensino formal e institucional no Brasil iniciou-se nos colégios jesuítas e, durante os três primeiros séculos, a partir da chegada dos portugueses, foi de domínio exclusivo das ordens religiosas. A educação estava vinculada ao objetivo de expansão do Estado português, que se concretizou por meio da exploração comercial e do poder espiritual e educativo conferido aos jesuítas. Estes empreenderam uma cruzada católica contrarreformista que, simultaneamente, buscava expandir os domínios da fé católica, abalada naquele momento pela Reforma Protestante, e garantir a assimilação e a disseminação dos valores da elite colonizadora na nova terra (TEIXEIRA, 1989).

O monopólio educacional exercido pelas ordens religiosas jesuítas, franciscanas, beneditinas e carmelitas ocorria por meio de uma educação destinada aos filhos das famílias econômica e politicamente dominantes, embora alguns jovens com aptidão para a atividade intelectual fossem recrutados das classes populares. Essa educação tinha como foco a formação de clérigos, letrados e eruditos, compreendendo, no entanto, um nível básico. Os estudos superiores de Filosofia e Teologia podiam ser concluídos na própria colônia ou na metrópole, enquanto o

Direito Canônico e a Medicina eram estudados em Portugal e na França (AZEVEDO, 2004).

O pensamento educacional predominante era “impregnado ainda do espírito medieval” (AZEVEDO, 2004, p. 196); era estático e rígido, seguindo precisamente o pensamento vindo da metrópole. Não se voltava para compreender, discutir ou desenvolver qualquer interesse em relação aos problemas que a vida na colônia pudesse suscitar. Nas palavras de Teixeira (1989, p. 5):

Não era, pois, uma cultura humanística que difundiam os colégios dos jesuítas, mas a cultura formal, cristã. Nas alturas do século XVI, transplantava-se assim para o Brasil uma educação [...] sem outra inquietação que a de conservar e guardar o estado existente das coisas.

Foi nesse contexto de um ensino voltado para atender às exigências e às aspirações da religião, das famílias das casas grandes e da burguesia das cidades, que se iniciou o ensino da língua portuguesa no Brasil. As letras ocupavam um lugar importante dentro do currículo dos colégios daquele momento. No entanto, apesar da posição de destaque, elas eram ministradas como disciplinas básicas, localizadas no nível que hoje se classifica como Ensino Fundamental – anos finais (sexto ao nono ano) e Ensino Médio (SOUZA, 2016). Sobre a configuração institucional e o currículo nesses colégios jesuítas coloniais, Azevedo (2004, p. 196-197) esclarece:

O que, nos três séculos da história colonial, se ensinava nos colégios dos jesuítas, modelados pelos que mantinham eles no reino, eram as disciplinas de base, ou seja, a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão.

Até se tornar um curso de graduação universitária, o ensino das letras seguiu uma longa trajetória. Souza (2016) propõe uma sequência de períodos para compreender como se deu esse desenvolvimento, que teve início em 1549 com a fundação, pelos jesuítas, do primeiro estabelecimento escolar a funcionar no Brasil, na cidade de Salvador.

No primeiro período, a partir da Reforma Pombalina, em 1759, que instituiu a língua portuguesa como o idioma oficial do Brasil, a língua passou a ser ensinada fora dos colégios religiosos, nas chamadas aulas régias, que eram “concessões especiais do Estado dadas a professores para lecionarem determinada disciplina,

em geral em suas próprias casas, como atividade secundária e pagamento pouco mais do que simbólico” (SOUZA, 2016, p. 14). As aulas régias foram instituídas no bojo das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais empreendidas pelo marquês de Pombal e “marcaram o surgimento do ensino público, oficial e laico” no país, compreendendo “os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas” (MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA – ARQUIVO NACIONAL, 2016, p. 1).

Fialho e Fidelis (2008, n. p.) afirmam que o nível desse ensino era elementar, e que os professores não possuíam formação adequada para o exercício da docência: “Antes da criação das primeiras Faculdades de Letras em São Paulo e no Rio de Janeiro, os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias, sendo a sua formação linguística e literária autodidata”.

Outra fonte de informação a respeito da insuficiência de qualificação de professores no início do século XIX provém de Spix e Martius (2017), em sua obra “Viagem pelo Brasil (1817-1820)”. Em um trecho, eles se referem aos professores que atuavam na capital do império: “Pessoas abastadas tomam professores particulares a fim de prepararem os filhos para a Universidade de Coimbra, o que obriga a grandes sacrifícios visto que *são raros os professores competentes* (SPIX; MARTIUS, 2017, p. 62, grifo nosso).

Diante desse quadro, pode-se inferir que o ensino da língua não era satisfatório. A julgar pelas palavras do frei Miguel do Sacramento Lopes Gama referidas por Maria Renata da Cruz Duran, na obra “Ecos do púlpito: oratória sagrada no tempo de D. João VI”, tem-se a impressão reforçada de que o ensino linguístico no Brasil, ao menos até o primeiro quartel do século XIX, era de baixa qualidade. Estas palavras de frei Miguel datam de 1825:

As aulas de primeiras letras, tão necessárias à mocidade, estão comumente em lamentável atraso. Os professores pela maior parte ignoram os primeiros rudimentos da gramática da língua; e daqui os rapazes sem a mais leve ideia da construção e regência da oração, e prosódia da língua; daqui os barbarismos, os solecismos, os neologismos, e infinitos erros, a que desde os tenros anos se vai habituando a mocidade (DURAN, 2010, p. 60).

Depois da independência da Coroa Portuguesa, em 1822, o Brasil empenhou-se em estabelecer um sistema próprio de ensino organizado, destinado a orientar a

formação dos jovens. Até então, o ensino ocorria de forma não sistematizada, desprovido de qualquer meio de acompanhamento ou fiscalização por parte dos governos provinciais. As aulas avulsas, conhecidas como aulas régias, tanto públicas quanto privadas, eram ministradas sem uma estruturação de turmas, seja com base na idade, seja com base no nível de aproveitamento. Não havia critérios para a admissão dos alunos nem um período definido para a sua permanência, permitindo que se matriculassem e se retirassem a bel-prazer (MOISES, 2007).

Diante disso, em 1837, fundou-se, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se tornou uma instituição de referência, destinada a “reunir as aulas régias ou avulsas que se encontravam dispersas em um mesmo local” (MOISES, 2007, p. 37). Além disso, tinha o propósito de servir como modelo para outras instituições públicas e privadas em todo o país, visando oferecer educação secundária. Conforme destacado por Moises (2007), essa instituição educacional foi concebida como parte das políticas governamentais da época, que tinham como objetivo construir a identidade nacional brasileira.

O plano de estudos inicial do Colégio Pedro II, implementado no ano letivo de 1838, enfatizava, principalmente, as disciplinas ligadas às Humanidades, com grande ênfase no estudo das línguas clássicas:

A ênfase dada aos estudos de Humanidades pode ser evidenciada pela distribuição da carga-horária: 73 % do total era atribuído aos estudos humanísticos e, desses, 33 % era atribuído ao estudo de Latim. Se considerarmos também a carga-horária atribuída à Língua Grega, verifica-se que 45% da carga-horária dos estudos humanísticos era atribuída aos estudos clássicos (FERREIRA; VECHIA, 2004, p. 8).

Nessa primeira configuração curricular, as disciplinas voltadas especificamente para o estudo de línguas compreendiam a Gramática Nacional, a Gramática Latina, o Grego, o Francês e o Inglês.

Pouco tempo após, no ano de 1841, o plano de estudos sofreu uma reformulação, embora as alterações tenham sido mínimas. As disciplinas tradicionais do campo humanístico foram mantidas, acrescidas de uma nova língua estrangeira, o alemão, que se juntou ao inglês e ao francês. De acordo com Ferreira e Vechia (2004, p. 8-9), a inclusão do alemão “[...] vinha ainda realçar mais a necessidade de os alunos dominarem um conjunto de línguas modernas para acompanhar os avanços científicos e literários que estavam a ocorrer nos países europeus”. Isso

também atendia à ambição da corte de formar no Império indivíduos ilustrados que “dignificassem a nação entre as nações mais ilustres”.

Em 1855, por meio da Reforma de Couto Ferraz², a estrutura curricular do Colégio Pedro II passou por profundas transformações que culminaram na criação do primeiro Bacharelado em Letras do país. Os estudos passaram a ser organizados em dois ciclos: Estudos de Primeira Classe e Estudos de Segunda Classe, abrangendo disciplinas nas áreas das linguagens, ciências naturais e matemática (BRASIL, 1857).

Os Estudos de Primeira Classe tinham uma duração de quatro anos e, no campo das linguagens, ofereciam matérias como latim, francês, inglês e língua portuguesa. Os estudos de língua portuguesa compreendiam leitura, recitação, exercícios ortográficos e gramática (BRASIL, 1857). Ao concluir os quatro anos, os estudantes poderiam optar por prosseguir para os Estudos de Segunda Classe ou prestar exames de ingresso em IES.

Os Estudos de Segunda Classe, por sua vez, abrangiam um período adicional de três anos, incluindo as mesmas matérias do primeiro ciclo, acrescidas de disciplinas como retórica, poética, grego, alemão e italiano. Os estudos de inglês e alemão evoluíam para o nível de conversação, enquanto aprofundava-se no latim por meio de exercícios de composição, elaboração de discursos, narrações e tradução de “autores mais difíceis”, alcançando um nível denominado de “alta latinidade” (BRASIL, 1857, p. 1). Isso correspondia ao ensino praticado no Liceu de Coimbra (FERREIRA; VECHIA, 2004). Quanto à língua materna, o curso abarcava tópicos relacionados com a análise e a crítica dos clássicos literários portugueses, a composição de discursos, as narrações, a declamação, a história da literatura portuguesa e da literatura nacional.

² Luís Pedreira do Couto Ferraz, também conhecido como Visconde do Bom Retiro, destacou-se como advogado e político, desempenhando papéis relevantes na governança brasileira durante o Segundo Reinado. Ele ocupou diversas posições de destaque, como a presidência das Províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, além de ter atuado como senador e deputado em várias legislaturas (BEDIAGA, 2017). Na função de Ministro do Império, Couto Ferraz promulgou uma regulamentação para o Ensino Primário e Secundário, que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz. Inicialmente aplicada apenas no Município da Corte, essa reforma gradualmente se estendeu a todas as províncias do Brasil. Bediaga (2017) e Pontes (2009) apontam a Reforma Couto Ferraz como um claro indicativo da intenção imperial de padronizar a instrução pública e privada no país, visando “unificar e controlar a instrução e assim formar os indivíduos em consonância com um projeto de civilização semelhante ao da Europa” (BEDIAGA, 2017, p. 8). O Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que formalizou a reforma, acarretou alterações organizacionais e curriculares significativas no Colégio Pedro II.

Aos estudantes que concluíam o ciclo da Segunda Classe, era conferido o título de Bacharel em Letras. No entanto, é importante ressaltar que essa titulação não representava uma formação de nível superior. Apesar da extensão do período de estudos, o currículo do Bacharelado em Letras não proporcionava capacitação para o exercício de uma profissão específica. Sua principal finalidade era habilitar os graduados para que ingressassem diretamente em academias ou cursos de formação técnica, dispensando a necessidade de exames de admissão.

Vale destacar que o Decreto n.º 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, que aprovou o regulamento do Colégio Pedro II, previa a possibilidade de admitir bacharéis formados na instituição como professores, embora a formação e a habilitação para o ensino não fossem o foco do Bacharelado em Letras. O objetivo primordial do ensino oferecido pelo Colégio Pedro II era, pois, “conduzir o aluno ao ingresso nos cursos superiores e elevar os estudos de Humanidades no Brasil, especialmente da Língua Latina” (FERREIRA; VECHIA, 2004, p. 7).

Portanto, durante o período que abrange desde a independência até o início do século XX, as classes sociais com acesso à educação formal após o ensino secundário tinham à disposição alguns cursos profissionais superiores, como Medicina, Direito e Engenharia, oferecidos por institutos e academias militares. No entanto, não havia disponibilidade de estudos superiores em Humanidades, Letras ou Ciências como disciplinas acadêmicas (SOUZA, 2016).

Essa situação comprometia substancialmente o desempenho das escolas em razão da escassez de professores com formação adequada. Conforme observa Teixeira (1989, p. 65): “A falta de estudos superiores de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários de que o Imperial Colégio Pedro II era modelo e o padrão”.

A insuficiência na preparação docente persistiria por várias décadas, até que as primeiras universidades fossem estabelecidas, e os cursos de formação de professores de nível superior, implementados, como será abordado no próximo tópico.

1.2 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE LETRAS

Nos períodos seguintes, até um pouco além da primeira metade do século XX, assistiu-se à criação e à configuração das primeiras universidades brasileiras. O estabelecimento do Ensino Superior no Brasil ocorreu com considerável demora. Os primeiros cursos de formação de profissionais desse nível foram os cursos de Medicina e Engenharia, ambos em instituições militares, estabelecidos pelas cartas régias de novembro e dezembro de 1808, respectivamente.

A formação que se aproximava de uma instrução em nível universitário era desenvolvida nos colégios jesuítas, como mencionado anteriormente, mas limitava-se à sua etapa inicial. Esses estudos tinham continuidade e conclusão efetiva na Universidade de Coimbra, em Portugal, que por muito tempo foi considerada a universidade do Brasil. Até o início do século XIX, mais de 2.500 estudantes brasileiros graduaram-se nessa universidade (FIALHO; FIDELES, 2008).

A criação tardia da universidade brasileira pode ser explicada por diversas razões complexas. Durante os três primeiros séculos, a metrópole não apenas mantinha o monopólio econômico, mas também o educacional. Essa situação começou a mudar com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, e com a independência do país, em 1822. Com essa nova realidade, surgiu a necessidade de formar burocratas para o Estado e “especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes”. Esse novo cenário ensejou, em território nacional, a criação de cursos para a formação de profissionais em nível superior (FIORIN, 2006, p. 14).

O sistema universitário brasileiro teve seu início, por assim dizer, a partir do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, estabelecendo que o ensino universitário teria como objetivo habilitar profissionais para exercerem atividades que demandam preparo técnico e, ao mesmo tempo, elevar o nível cultural geral da população por meio de estudos superiores em diversas áreas do conhecimento humano (FIALHO; FIDELES, 2008).

A primeira organização universitária criada por determinação do Governo Federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920. Na prática, o que ocorreu foi a fusão de três escolas preexistentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. No entanto, a primeira

universidade criada, segundo as normas do estatuto das universidades, foi a Universidade de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934 (FIALHO; FIDELES, 2008).

Importa mencionar que havia outras universidades antes do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, como a Universidade do Paraná, criada em 1912 (embora reconhecida oficialmente somente em 1946), e a Universidade de Minas Gerais, fundada em 1927. No período entre 1931 e o fim da década de 1940, algumas universidades foram inauguradas, outras extintas, e ainda, outras incorporadas à Universidade do Brasil. “Nas décadas de 50 e 70 foram criadas universidades federais em todo o Brasil, [...] além de universidades estaduais, municipais e particulares” (FIALHO; FIDELES, 2008, n. p.). Em 1969, já havia 46 universidades no Brasil, e esse número de instituições e alunos entrou em uma tendência crescente, de modo que nos anos 1970 houve uma enorme expansão do número de estudantes universitários, indo de 300 mil para um milhão e meio na década de 1980.

Os cursos de graduação em Letras, por sua vez, surgiram no contexto da criação das faculdades de Filosofia, que ficaram responsáveis pela formação de professores que atuavam na Educação Básica. Um exemplo desse modelo foi a configuração dada à faculdade de Filosofia na USP. O ensino de línguas clássicas, língua portuguesa e línguas estrangeiras era realizado pela seção Letras, enquanto as demais disciplinas ficavam sob a responsabilidade da seção Ciências (FIORIN, 2006).

Altman (2004) destaca que a criação dessa faculdade marcou o início do estudo científico na área da linguagem no Brasil e o início da profissionalização das carreiras relacionadas às letras. Até então, os estudiosos de língua portuguesa eram autodidatas, professores de escolas normais, colégios particulares e liceus, geralmente provenientes de outras áreas de formação superior, como Direito, Medicina e Engenharia.

Em seus primeiros anos, as faculdades de Letras seguiram os moldes dos colégios normais, que tinham uma estrutura considerável para a época. Coube às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a responsabilidade de oferecer a formação de professores para o exercício do magistério na Educação Básica. Devido à ausência de uma tradição de estudos superiores no Brasil que servisse de modelo para esse tipo de ensino, a implementação dessas faculdades foi marcada

pela chegada de professores estrangeiros, que assumiram a docência e a pesquisa (FIORIN, 2006).

Na Faculdade de Letras da USP, uma das pioneiras, consolidando-se e tornando-se referência para outras IES no país, suas principais cátedras, Filologia e Língua Portuguesa, receberam diversas orientações programáticas ao longo dos anos. Em seus primeiros tempos, a diretriz para a análise linguística era predominantemente diacrônica, com pouca atenção dada à análise e à caracterização de fenômenos linguísticos sincrônicos.

Acerca das línguas estrangeiras, o seu estudo estava voltado para a reflexão poética, em detrimento dos estudos linguísticos. O conhecimento linguístico era considerado um conhecimento prático, conforme Fiorin (2006, p. 20): “[...] o conhecimento lingüístico³ era simplesmente instrumental, destinava-se a permitir que os alunos lessem os textos no original”. Os estudos linguísticos eram, portanto, um meio intermediário para se alcançar o conhecimento tido como superior, que era a literatura.

Com o passar dos anos, na Faculdade de Letras da USP, várias cátedras foram criadas, e outras, ampliadas. Além do francês e do italiano, foram incluídos o espanhol, o inglês e o alemão entre as línguas estrangeiras. Outras disciplinas que merecem destaque são a Filologia Românica (em que se iniciavam os estudos da Linguística Moderna), e a Glotologia Clássica (dedicava-se ao que hoje se denominaria de Linguística Indo-Europeia). Essas duas cátedras desempenharam papel fundamental na formação dos linguistas que hoje atuam nas universidades brasileiras (FIORIN, 2006).

Na década de 1930, quando começaram a surgir os “processos de institucionalização e cientifização dos estudos linguísticos no Brasil” (ALTMAN, 2004, p. 25), o interesse predominante entre os estudiosos e acadêmicos estava voltado para os estudos filológicos, que buscavam a reconstrução histórica da língua presente em textos de grande erudição, especialmente os literários, com enfoque no português medieval e no latim vulgar. A descrição e a explicação dos fenômenos linguísticos contemporâneos foram introduzidas gradualmente por alguns estudiosos autodidatas e acadêmicos, que passaram a se preocupar com o português falado no Brasil e suas variantes regionais, desenvolvendo trabalhos em dialetologia, seguindo a tradição da Geografia Linguística (ALTMAN, 2004; FIORIN, 2006).

³ Manteve-se a grafia original.

No período inicial do curso de Letras no Brasil e durante pelo menos as duas décadas seguintes, os estudos linguísticos permaneceram predominantemente na tradição histórico-filológica. Somente a partir dos anos 1960 foi que a abordagem sincrônica e descritiva realizada pela Linguística começou a ganhar força, com a presença de profissionais especializados na área. De fato, a Linguística foi introduzida como disciplina obrigatória no currículo mínimo de Letras em 1962/1963, por determinação do Ministério da Educação – MEC (LUNA, 2001).

Entretanto, ainda na década de 1930, teve lugar o primeiro curso extensivo de Linguística sistematizado como disciplina acadêmica, oferecido pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, entre 1938 e 1939, ano em que a universidade foi fechada pela administração municipal. Esse primeiro e breve curso de Linguística foi ministrado por Joaquim Mattoso Câmara Júnior, considerado pioneiro na área e “pai da linguística” no país (ALTMAN, 2004).

Sobre a importância de Mattoso Câmara para os estudos linguísticos no Brasil, Cristina Altman (2004, p. 98) declara:

O curso de Mattoso de 1938-1939 na Universidade do Distrito Federal, entretanto, embora efêmero, marcou, ao mesmo tempo, nas décadas seguintes, o que a literatura crítica considerou o início do processo de institucionalização da Linguística no Brasil e o início de uma nova orientação teórica e metodológica para os estudos linguísticos efetuados até então. Mattoso é consensualmente apontado como pioneiro dos estudos propriamente linguísticos no Brasil, seu primeiro divulgador e o primeiro professor de Linguística de uma universidade brasileira.

No período categorizado por Souza (2016) como o quarto na história do ensino das letras no Brasil, de 1933 a 1962, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 1.190 de 04 de abril de 1949, que sistematizou o currículo do curso de Letras. Esse currículo deveria abranger “línguas clássicas (latim e grego), língua vernácula e línguas estrangeiras (francês, espanhol, italiano, inglês e alemão), além de Filologia Românica e disciplinas de história das literaturas dos idiomas nacionais” (SOUZA, 2016, p. 17). Durante esse período, a licenciatura tornou-se um requisito para o exercício do magistério no nível básico.

No período de 1963 a 2000, a legislação federal introduziu a ideia de Currículo Mínimo e Currículo Pleno (SOUZA, 2016). O curso de Letras deveria incluir oito matérias, das quais cinco eram obrigatórias, enquanto as três restantes deveriam ser selecionadas pela instituição a partir de uma lista de opções

preestabelecidas legalmente. Isso permitia que cada instituição definisse algumas disciplinas de acordo com suas características específicas. Nesse contexto, duas disciplinas começaram a ganhar destaque e influência a longo prazo: Linguística e Teoria da Literatura.

A partir do final da década de 1990, entrou em vigor uma nova legislação marcada pela desregulamentação e pela flexibilização do currículo (SOUZA, 2016). O curso de Letras deveria manter apenas as disciplinas relacionadas aos Estudos Linguísticos e Literários. No entanto, a estrutura das habilitações simples e duplas foi mantida como princípio organizacional básico dos cursos.

Atualmente, observam-se algumas modificações significativas, como o aumento da carga horária da licenciatura, que passou de 2.800 horas, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, para 3.200 horas, de acordo com a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e do bacharelado, que passou de 2.025 horas para 2.400 horas, conforme a Resolução n.º 2, de 18 de junho de 2007. No entanto, esse aumento não é justificado pelo parecer legal que o instituiu, tornando-se passível de questionamento, pois não apresenta elementos que comprovem uma relação de causalidade entre o aumento das horas do curso e a qualidade do ensino.

O Parecer n.º 492/2001, que trata das diretrizes curriculares nacionais para dez graduações na área das ciências humanas, indica que o curso de graduação em Letras deve incorporar, em sua estrutura pedagógica, as demandas de uma sociedade que experimenta constantes transformações nas relações de trabalho e no âmbito tecnológico. Essa abordagem exige um equilíbrio entre a capacitação para a prática profissional e a formação de um repertório cultural mais amplo (BRASIL, 2001a).

O documento também enfatiza que o currículo deve oferecer estruturas que promovam a capacitação profissional, a autonomia do aluno e a integração com atividades relacionadas à pós-graduação. Além disso, destaca que o conceito de currículo deve ser expandido, de modo a abranger as atividades acadêmicas curriculares. Esses e outros pontos relevantes serão explorados mais adiante.

1.3 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS EM GOIÁS

No estado de Goiás, o curso de Letras também foi concebido como parte integrante dos cursos de Filosofia, Educação e Ciências, conforme estabelecido pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que regulamentou a criação de universidades no Brasil:

Art. 5º - A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - Congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras [...] (BRASIL, 1931, n. p.).

O primeiro curso de Letras em Goiás foi estabelecido pela iniciativa privada, em 1948, como parte integrante da Faculdade de Filosofia. Essa iniciativa foi liderada pelo Arcebispo de Goiás Dom Emmanuel Gomes de Oliveira, que coordenava o projeto educacional da Igreja Católica para o estado. O projeto visava fundar instituições de ensino em diversos níveis, com o propósito de disseminar os princípios católicos entre a população goiana (GOMES, 2016).

Posteriormente, em 1959, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi incorporada a outras seis instituições, incluindo a Faculdade de Farmácia e Odontologia, Belas Artes e Arquitetura, Ciências Econômicas, Serviço Social, Enfermagem e Direito, para formar a Universidade de Goiás. Essa instituição serviu como embrião para a futura Universidade Católica de Goiás (UCG), atualmente conhecida como Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás (FERREIRA, 2006).

No ano subsequente, em 14 de dezembro de 1960, o presidente Juscelino Kubitschek assinou, em Goiânia, a Lei n.º 3.843-C, que estabeleceu a UFG, a primeira universidade pública do estado. No entanto, o curso de Letras dessa instituição teve início apenas em 1962, com a criação da unidade acadêmica que faltava legalmente à universidade: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com a reforma universitária de 1968, o curso de Letras passou a fazer parte do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, a partir de 1996, adotou uma nova

configuração, que persiste até os dias atuais, sendo denominada Faculdade de Letras-UFG⁴.

De acordo com Baldino (1991), o surgimento das primeiras universidades em Goiás seguiu o mesmo padrão observado na experiência brasileira, isto é, foram criados cursos universitários destinados a atender às novas demandas de uma sociedade que experimentava um rápido êxodo rural e se concentrava cada vez mais nas áreas urbanas, demandando, assim, a necessidade por profissionais especializados.

Em âmbito nacional, o projeto político e econômico em vigor propunha uma dinâmica de desenvolvimento baseada na expansão da urbanização e da industrialização, ainda que de forma incipiente (BALDINO, 1991). Nesse contexto, a universidade desempenhava um papel significativo, preparando profissionais qualificados para prestar serviços de alta qualidade, contribuindo, desse modo, para o avanço da sociedade em direção à modernização.

No que diz respeito à relação entre desenvolvimento econômico e o progresso científico proporcionado pela universidade, Baldino (1991) cita Martins, que destaca uma concepção preponderante na época:

O crescimento dos países mais avançados é percebido, pelos educadores da época, como fruto do nível do conhecimento científico que os mesmos atingiriam. O investimento na pesquisa científica passa a ser considerado então como um pré-requisito para uma efetiva política de desenvolvimento econômico (MARTINS, 1988 *apud* BALDINO, 1991, p. 79).

Sob essa perspectiva, o Ensino Superior, caracterizado pela pesquisa científica e pela produção de conhecimento, era concebido como uma prática de natureza utilitária e de resultados imediatos.

No estado de Goiás, a expansão desse ensino foi impulsionada pela fundação e pelo rápido crescimento da nova capital:

⁴ A descrição dos dados históricos relativos à fundação da Universidade Federal de Goiás, à criação do curso de Letras dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ao seu posterior desmembramento que culminou na formação do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e, subsequentemente, ao fracionamento desse instituto que resultou na criação da atual Faculdade de Letras (FL), bem como a exposição da estrutura e dos objetivos do curso, encontram-se detalhados no Projeto Pedagógico, disponível no site da faculdade, por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.lettras.ufg.br/n/1965-proj-ped-1-apresentacao>.

À medida que Goiânia – a nova capital do estado – vai se construindo e configurando como um novo centro urbano-comercial, no plano de sua infraestrutura, a educação superior se fez presente. Afinal, essa área praticamente estável por mais de três décadas, sofre impulsos consideráveis que não somente lhe trouxeram ampliação como também diversificação. Ainda sustentada pela velha noção do ensino superior voltado à formação profissional (não projeto de universidade) (BALDINO, 1991, p. 90).

Diante do exposto, percebe-se que a criação do curso de Letras e a expansão de todo o Ensino Superior em Goiás foram impulsionadas por uma política de desenvolvimento implementada em âmbito nacional e pelo dinamismo social, econômico, político e demográfico que ocorreu na região em virtude da fundação da nova capital.

Durante a década de 1960, várias outras IES surgiram no estado e, em 1969, Goiás já contava com seis IES, tanto públicas quanto privadas. Dentre elas, destacavam-se: Escola Superior de Educação Física – Goiânia (pública estadual), Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (pública estadual), Faculdade de Direito de Anápolis (privada), Universidade de Goiaz (privada), Universidade Federal de Goiás (pública federal) e Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (privada). Dessas instituições, as três últimas ofereciam o curso de Letras.

Esse crescimento do Ensino Superior continuou na década de 1970. Em 1979, Goiás já possuía 2 universidades e 11 estabelecimentos isolados, ofertando, ao todo, 70 cursos de graduação em diversas áreas, abrangendo Ciências Biológicas, Exatas, Tecnológicas, Agrárias, Humanas, Letras e Artes. No mesmo ano, 21.684 matrículas foram registradas, das quais 1.362 correspondiam aos cursos de Letras (BALDINO, 1991).

A tendência expansionista seguiu adiante, especialmente em direção ao interior. Em 1991, o estado abrigava 31 IES, conforme relata Silva (2019, p. 108):

Na década de 1990, a educação superior em Goiás, em sintonia com as políticas educacionais do país, decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou por transformações significativas e por uma ampla expansão, seja na diversificação da oferta de vagas ou na organização institucional. Essa expansão originou-se de pressões as mais diversas, provenientes dos municípios, as quais buscavam torná-los mais atrativos aos investimentos, melhorando a qualidade de vida e ampliando a disponibilização de serviços, dentre outros aspectos.

Essa expansão da oferta de vagas nos cursos de graduação está vinculada à visão de que a presença e a atuação do Ensino Superior poderiam proporcionar avanço econômico a outras regiões do interior do estado, como apontado por Ferreira (2006, p. 65): “O processo de expansão do ensino superior goiano [...] vai se efetivando a partir dos discursos de defesa dos ideais desenvolvimentistas e modernizantes, pela fixação da juventude em sua terra natal, dentre outros”. Silva (2019, p. 92) reafirma que:

A ampliação das oportunidades de serviço e o crescente desenvolvimento das cidades interioranas aparecem como ponto de partida para o desenvolvimento do ensino superior no interior do estado, tendo como discurso primordial a modernização e o desenvolvimento regional.

Nesse processo de interiorização e diversificação do Ensino Superior em Goiás, a criação de uma universidade ganha destaque, principalmente devido à sua presença nos principais polos de desenvolvimento do interior do estado: a UEG. Sua fundação ocorreu no final do século XX, em 1999, como uma IES de natureza pública estadual, tendo como propósito oferecer oportunidades de formação superior em cidades além da capital, possibilitando que as populações de diferentes regiões do interior do estado tivessem acesso à educação superior.

Ferreira (2006) considera a criação da UEG como um marco histórico na educação universitária goiana, pois afirma que há muito tempo se discutia e reivindicava uma universidade sob a responsabilidade do governo estadual. Antes da fundação dessa universidade, existiam 13 IES, que funcionavam como autarquias estaduais, porém operavam de maneira isolada e desarticulada, não constituindo um projeto unificado para o Ensino Superior no estado. Silva (2019) traz mais detalhes acerca da natureza dessa instituição:

A UEG foi instituída como uma universidade multicampi, de natureza jurídica de direito público interno – estadual, tendo como espaço de atuação o estado de Goiás –, com sua sede central no Câmpus da antiga Uniana na cidade de Anápolis. A instituição é resultado da incorporação das instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público estadual com a Uniana, que se expande mantendo unidades universitárias (UnU) externas da sede, com Câmpus em diversos municípios e polos universitários espalhados pelas regiões de Goiás (SILVA, 2019, p. 98).

Seu início histórico ocorreu com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), em 1961, que é considerada como o “primeiro

registro histórico da UEG”. No ano de 1990, a FACEA foi transformada na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), passando a oferecer 11 cursos, sendo que 7 deles eram voltados para a formação de profissionais para atuação na Educação Básica. Em 1999, a UNIANA foi reconfigurada como UEG, por meio da Lei n.º 13.456, de 16 de abril de 1999⁵.

A criação da UEG apresenta diversos aspectos notáveis na história do Ensino Superior em Goiás. Um deles diz respeito ao fato de que ela foi a segunda universidade pública a operar no estado, após um longo período de domínio de instituições privadas na oferta desse ensino. A única IES pública até então era a UFG, fundada quase quatro décadas antes.

Outro ponto de destaque é a marcante atuação da UEG na formação de professores. De acordo com Ferreira (2006, p. 46), parece ser uma característica comum das universidades estaduais brasileiras se dedicarem à formação de docentes: “Entre grande parte das universidades estaduais, a atividade primordial é o ensino, concentrando-se em cursos de licenciatura e formação de professores”. Desde sua fundação, a UEG ofereceu cursos de graduação voltados para a formação de professores para a Educação Básica. Em seu início, congregou 28 autarquias estaduais, das quais pelo menos 22 ofereciam cursos de licenciatura em diversas áreas. Nesse contexto, 19 ofereciam o curso de Letras (SILVA, 2019).

A oferta de vagas na UEG para os cursos de licenciatura aumentou ainda mais com a criação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que tinha como objetivo formar, em nível superior, todos os professores já atuantes na Educação Básica que ainda não possuíam graduação. A LDB/1996 estabeleceu que, ao final dos dez anos subsequentes à sua promulgação, todos os professores da Educação Básica deveriam possuir habilitação em nível superior. Isso levou à proposição do Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (PLPP), a fim de atender professores não graduados da rede estadual de educação de Goiás, bem como das redes municipais e da iniciativa privada, na modalidade denominada pela LDB/1996 de “capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, n. p.).

Pereira (2014) fornece detalhes adicionais sobre esse período:

[...] verificou-se que a UEG expandiu seu número de matrículas no decorrer dos anos. Observou-se que a maior expansão de matrículas ocorreu no

⁵ Para mais informações, ver: <http://www.posse.ueg.br/index.php/a-universidade/historico-da-universidade>

período da implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação efetivado por meio dos Cursos de LPP, que tiveram início em 1999 e só foram encerrados em 2013.

[...] os primeiros cursos ofertados pelo PLPP originaram-se da parceria da UEG com o Estado por meio da Secretaria de Educação, em 1999. No ano seguinte, a UEG firmou parceria com os Municípios goianos representados pela Associação Goiana dos Municípios (AGM). Em 2001, outro convênio foi firmado para atender a rede privada em parceria com: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás (SINEPE/GO), Sindicato das Escolas Municipais de Goiânia (SINDGOIANIA), Associação das Escolas Particulares de Caldas Novas, Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO), Sindicato dos Professores Regionais (SINPROR) e Fundação de Ensino Superior de Goiatuba.

[...] Como se vê, o Convênio da PLPP, inicialmente apenas estadual, ampliou-se também para a rede municipal e particular, visando capacitar, paulatinamente, o corpo docente do Estado de Goiás que atuava sem a formação superior exigida pela Lei (PEREIRA, 2014, p. 144).

Ao voltar a atenção para os cursos de Letras, objeto central desta pesquisa, observa-se que a UEG, por meio do programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE), ofereceu a graduação em Letras em vários polos de Educação a Distância (EAD) distribuídos por todo o estado. Isso resultou na formação de professores licenciados em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que passaram a fazer parte do corpo docente da rede estadual de educação, bem como das redes municipais e particulares, totalizando 3.801 graduados ao longo de aproximadamente 13 anos (PEREIRA, 2014).

Por meio do convênio com a Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás (SEE – GO), no período de 1999 a 2007, 2.665 profissionais obtiveram graduação em Letras. Mediante convênios municipais, entre os anos de 2000 e 2011, 489 indivíduos se graduaram. Por sua vez, através de convênios particulares, entre 2000 e 2013, um total de 647 professores tornaram-se licenciados em Letras (PEREIRA, 2014).

É notório que a UEG desempenhou um papel de grande relevância na capacitação do corpo docente do estado de Goiás como um todo, contribuindo de forma substancial para a profissionalização dos professores de Língua Portuguesa.

1.4 O CURSO DE LETRAS EM GOIÁS HOJE

Nas últimas duas décadas, a oferta do curso de Letras no estado de Goiás cresceu à medida que o Ensino Superior como um todo apresentou um notável

aumento, seguindo a tendência nacional de expansão da educação universitária, especialmente por meio de IES particulares. Melo e Moreira (2018) trazem dados relevantes sobre essa expansão:

Goiás, seguindo a tendência nacional verificou um processo de expansão acelerada do ensino superior caracterizada pela privatização da oferta [...]. No ano de 1994, o estado possuía 33 IES e no final do governo FHC (2002), o estado computava 56 IES, o que representou um aumento de 69,70% de IES, sendo a maioria de dependência administrativa particular. [...] Em 2010, das 80 IES existentes, 90% eram privadas (MELO; MOREIRA, 2018, p. 678)

Atualmente, no estado de Goiás, tanto as IES públicas quanto as privadas oferecem o curso de licenciatura em Letras em várias configurações. As habilitações incluem licenciatura simples em Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou alguma língua estrangeira, como inglês, espanhol, francês ou alemão⁶. Também há a opção de licenciatura dupla, que combina a Língua Portuguesa com o inglês, espanhol, japonês⁷ ou libras. Quanto à modalidade de ensino, o curso pode ser presencial ou a distância, sendo a oferta a distância mais prevalente em termos quantitativos.

Os dados detalhados apresentados a seguir oferecem uma visão mais abrangente da estrutura dessa oferta.

1.4.1 Curso de Letras: licenciatura presencial (pública)

O curso de licenciatura em Letras, na modalidade presencial, é oferecido por cinco IES, sendo quatro federais e uma estadual, a saber: UFG – Câmpus Goiânia, Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e UEG. O

⁶ O Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) oferta, de forma remota, 298 vagas para a licenciatura simples em Língua Alemã, distribuídas em 37 polos localizados em 31 municípios goianos: Acreúna, Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Caldas Novas, Catalão, Cidade Ocidental, Cristalina, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiatuba, Inhumas, Itaberaí, Itapaci, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Mineiros, Novo Gama, Planaltina, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, Sanclerlândia, Santa Helena de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Senador Canedo, Trindade e Valparaíso de Goiás (CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2023).

⁷ A licenciatura em Língua Japonesa é oferecida pela Universidade de Franca (UNIFRAN), na modalidade a distância, com habilitação dupla em Português e Japonês, sendo disponibilizadas apenas 4 vagas, no município de Vianópolis (CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2023).

Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), de caráter público municipal, recebeu autorização para ofertar o curso “Licenciatura em Letras Português/Libras e suas respectivas literaturas” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS, 2018) a partir de 23 de abril de 2018. No entanto, de acordo com dados do MEC⁸, o curso ainda não foi iniciado.

Essas IES oferecem a graduação em duas modalidades: simples, com habilitação em uma única língua, ou dupla, com habilitação em Língua Portuguesa mais uma língua estrangeira ou Libras. As Tabelas⁹ 1 e 2 apresentam a relação das IES e a quantidade de vagas disponíveis anualmente para cada uma dessas duas opções de habilitação:

Tabela 1. IES públicas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação simples na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022

Licenciatura em Letras Habilitação Simples	IES Públicas	Nº de vagas	Município
Língua Portuguesa	UFG	90	Goiânia
	UFJ	40	Jataí
	UFCAT	50	Catalão
	IFG	60	Goiânia
Inglês	UEG	40	Formosa
	UEG	40	Anápolis
	UFJ	30	Jataí
	UFG	25	Goiânia
Espanhol	UFG	25	Goiânia
Francês	UFG	10	Goiânia
Libras	UFG	40	Goiânia

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Tabela 2. IES públicas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação dupla na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022

Licenciatura em Letras Habilitação dupla	IES Públicas	Nº de vagas	Município
---	--------------	----------------	-----------

⁸ Informação disponível em: <https://www.emec.mec.gov.br/>

⁹ As Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 são de autoria própria e foram construídas a partir dos dados retirados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), que é a base de dados oficial dos cursos e das IES no Brasil.

	UEG	40	Campos Belos
	UEG	40	Goiás
	UEG	40	Inhumas
	UEG	40	Iporá
	UEG	40	Itapuranga
	UEG	40	Jussara
Língua Portuguesa e Inglês	UEG	40	Morrinhos
	UEG	40	Pires do Rio
	UEG	40	Porangatu
	UEG	40	Posse
	UEG	80	Quirinópolis
	UEG	40	São Luís dos Montes Belos
	UEG	40	São Miguel do Araguaia
Língua Portuguesa e Inglês	UFCAT	50	Catalão
Língua Portuguesa e Libras	UNIFIMES	80	Mineiros*

Legenda: *Curso ainda não iniciado.

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Os dados apresentados demonstram que a oferta pública e presencial da licenciatura em Língua Portuguesa, com habilitação simples, encontra-se ainda bastante centralizada, ocorrendo apenas na capital do estado, Goiânia, com a UFG e o IFG sendo as instituições responsáveis por essa oferta. No interior de Goiás, essa modalidade está disponível somente na UFJ e na UFCAT. Por sua vez, a licenciatura em Língua Portuguesa pública e gratuita, de acesso mais amplo, é oferecida somente na modalidade de habilitação dupla (Português-Inglês) pela UEG.

1.4.2 Curso de Letras: licenciatura presencial (privada)

Com relação ao regime presencial não gratuito, 13 IES oferecem vagas em Goiânia e em 8 municípios do interior¹⁰. As instituições são as seguintes: Faculdade Padrão (PADRÃO), Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN), Faculdade Central de Cristalina (FACEC), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH), Faculdade de Piracanjuba (FAP),

¹⁰ Os municípios e as respectivas IES são: Águas Lindas de Goiás: Faculdade Mauá de Goiás; Aparecida de Goiânia: Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN); Cristalina: Faculdade Central de Cristalina (FACEC); Formosa: Faculdades Integradas Iesgo (IESGO); Goiânia: Faculdade Padrão (PADRÃO), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Universidade Paulista (UNIP), Faculdade CGESP Goiânia (FAC CGESP), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); Goiatuba: Centro Universitário de Goiatuba (UNICERRADO); Luziânia: Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC); Piracanjuba: Faculdade de Piracanjuba (FAP); Valparaíso de Goiás: Instituto de Ciências Sociais e Humanas (ICSH).

Faculdades Integradas Iesgo (IESGO), Centro Universitário de Goiatuba (UNICERRADO), Universidade Paulista (UNIP), Faculdade Mauá de Goiás, Faculdade CGESP Goiânia (FAC CGESP), Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC) e PUC-Goiás.

Nas Tabelas 3 e 4, estão listadas as IES e o número de vagas ofertadas anualmente por município:

Tabela 3. IES privadas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação simples na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022

Licenciatura em Letras Habilitação Simples	IES	Nº de vagas	Município
Língua Portuguesa	UNIFAN	300	Aparecida de Goiânia
	FACEC	80	Cristalina
	PADRÃO	300	Goiânia
	UNIVERSO	200	Goiânia
	UNICERRADO	50	Goiatuba
Inglês	FACEC	80	Cristalina
	IESGO	100	Formosa
	UNIVERSO	200	Goiânia
	FAP	80	Piracanjuba
	ICSH	Não há dados	Valparaíso

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Tabela 4. IES privadas que oferecem licenciatura em Letras com habilitação dupla na modalidade presencial e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022

Licenciatura em Letras Habilitação Dupla	IES	Nº de vagas	Município
Língua Portuguesa e Inglês	Faculdade Mauá de Goiás	100	Águas Lindas de Goiás
	FAC CGESP	100	Goiânia
	PADRÃO	300	Goiânia
	UNIP	230	Goiânia
	PUC – Goiás	80	Goiânia
	UNIDESC	100	Luziânia
	ICSH	300	Valparaíso de Goiás

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Essas instituições particulares oferecem a licenciatura em Letras com habilitação simples, que pode ser em Português ou em Inglês, e habilitação dupla em Português e Inglês. Não são disponibilizadas, por essas instituições, licenciaturas em nenhuma língua estrangeira que não sejam o Inglês e/ou a Libras. A possibilidade de formação de docentes em línguas estrangeiras, como o Espanhol e o Francês, é oferecida somente pela UFG.

1.4.3 Curso de Letras: licenciatura a distância (pública)

Com relação ao curso de Letras público e gratuito, na modalidade a distância, são oferecidas apenas duas habilitações: Libras e Língua Portuguesa, por duas IES federais, a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polos que funcionam como base de apoio em quatro municípios. A Tabela 5 traz mais detalhes:

Tabela 5. IES públicas que oferecem o curso de Letras na modalidade a distância e o número de vagas disponibilizadas anualmente por município – 2022

IES Públicas	Licenciatura em Letras Habilitação Simples	Nº de vagas	Município
UFSC	Letras - Libras	55	Goiânia
UNB	Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	33	Anápolis
		33	Cavalcante
		33	Santo Antônio do Descoberto

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

A reduzida quantidade de vagas na modalidade a distância oferecida por apenas duas universidades públicas contrasta com a grande quantidade de vagas ofertadas por dezenas de IES privadas em todo o estado, mostrando que a Educação a Distância (EAD) ainda é um campo pouco explorado pelo setor público. Esse contraste é evidenciado pelos dados apresentados no próximo tópico.

1.4.4 Curso de Letras: licenciatura a distância (privada)

Atualmente, no estado de Goiás, de acordo com o MEC, 58 IES particulares têm autorização para oferecer o curso de Letras, em diferentes habilitações, na modalidade a distância. Desse total, 51, de fato, oferecem cursos que constam nos dados do MEC como já iniciados, em atividade, com efetiva oferta de vagas e com polos de atendimento presencial em 78 municípios, incluindo a capital. Assim, é oferecida a graduação em Letras com habilitação simples em Língua Portuguesa ou

em alguma língua estrangeira em diversos municípios do estado¹¹. A Tabela 6 mostra esses dados:

Tabela 6. Número de IES privadas que oferecem o curso de letras na modalidade a distância, número de vagas disponibilizadas e número de municípios – 2022

Nº de IES	Licenciatura em Letras Habilitação Simples	Nº de vagas disponibilizadas	Nº de Municípios
1	Alemão	298	31
5	Espanhol	433	32
13	Inglês	870	41
1	Libras	298	31
37	Língua Portuguesa	4.923	73

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Por sua vez, a graduação em Letras com habilitação dupla, ou seja, com licenciatura em Língua Portuguesa combinada com uma língua estrangeira, apresenta o seguinte quantitativo:

¹¹ As licenciaturas em Letras com habilitação simples em uma língua e as respectivas IES que as oferecem no estado de Goiás são:

Alemão: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Espanhol: Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto; Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Centro Universitário Estácio de Santa Catarina; Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife (UNINABUCO Recife).

Inglês: Universidade Estácio de Sá (UNESA); Universidade Salvador (UNIFACS); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Universidade Católica de Brasília (UCB); Universidade Anhemi Morumbi (UAM); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás); Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto; Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Centro Universitário Internacional (UNINTER); Centro Universitário Estácio de Santa Catarina; Centro Universitário Araguaia (UNIARAGUAIA); Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife (UNINABUCO Recife); Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU).

Libras: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Língua Portuguesa: Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Centro Universitário de Brasília (UNICEUB); Universidade Paranaense (UNIPAR); Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Faculdade Multivix Serra (MULTIVIX SERRA); Centro Universitário Araguaia (UNIARAGUAIA); Centro Universitário Ateneu; Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI); Universidade Estácio de Sá (UNESA); Universidade Santo Amaro (UNISA); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Universidade Anhemi Morumbi; Universidade La Salle (UNILASALLE); Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN); Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB); Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto; Centro Universitário Estácio de Santa Catarina; Faculdade Unyleya; Centro Universitário Joaquim Nabuco de Recife (UNINABUCO Recife); Claretiano – Centro Universitário (CLARETIANOBT); Universidade de Uberaba (UNIUBE); Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli; Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera; Universidade Paulista (UNIP); Universidade Católica de Brasília (UCB); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Universidade de Franca (UNIFRAN); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás); Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC); Universidade Anhanguera (UNIDERP); Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP); Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Centro Universitário de Lins (UNILINS); Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU); Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST).

Tabela 7. Número de IES privadas que oferecem licenciatura em letras com habilitação dupla na modalidade a distância relacionadas com o número de vagas disponibilizadas anualmente e a quantidade de municípios – 2022

Nº de IES	Licenciatura em Letras Habilitação Dupla	Nº de vagas disponibilizadas	Nº de Municípios
10	Português e Espanhol	3.586	57
19	Português e Inglês	4.204	60
1	Português e Japonês	4	1
4	Português e Libras	219	36

Fonte: Adaptada de Cadastro e-MEC (2023).

Os dados apresentados possibilitam uma visão abrangente da oferta da licenciatura em Letras no estado de Goiás, permitindo algumas observações relevantes. Inicialmente, destaca-se que essa oferta abrange geograficamente todo o estado, atendendo a todas as suas regiões, sendo também diversificada, com várias opções de habilitações.

No entanto, com relação à oferta pública e gratuita, observa-se que ainda está bastante centralizada. Para aqueles interessados em licenciaturas em línguas estrangeiras que não seja Inglês, as habilitações gratuitas em Espanhol e Francês estão disponíveis apenas em Goiânia, na UFG. Da mesma forma, as licenciaturas com habilitação simples em Língua Portuguesa e em Libras estão restritas à capital, também na UFG.

A oferta de licenciatura em Inglês é predominante em relação às demais línguas estrangeiras, refletindo, possivelmente, a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o Inglês como a única língua estrangeira obrigatória entre os componentes curriculares da área de Linguagens, a partir da segunda fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Isso gera uma demanda crescente por docentes licenciados em Inglês.

Vale destacar que essa demanda não é recente, pois a língua inglesa é global, sendo a principal língua de comunicação em diversas áreas, como aviação, pesquisa científica e tecnologia da informação e comunicação. A LDB/1996 já previa a obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo, na segunda fase do Ensino Fundamental. No entanto, a partir de 2017, a Lei n.º 13.415 tornou o ensino de Inglês obrigatório no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

A análise geral dos dados revela a predominância significativa das IES particulares em relação às instituições públicas, considerando a quantidade de

vagas disponíveis em várias modalidades de habilitações, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade não presencial. Enquanto existem 7 instituições públicas oferecendo 764 vagas, há 69 instituições particulares oferecendo 17.435 vagas. Esse domínio na oferta paga do curso de Letras em Goiás reforça a tendência nacional, anteriormente mencionada, de que a diversificação, a expansão e a interiorização do Ensino Superior são conduzidas, principalmente, por instituições privadas.

CAPÍTULO 2 – APARATO LEGAL REGULAMENTADOR: O DELINEAMENTO DO CURSO DE LETRAS E O PERFIL DO LICENCIADO SEGUNDO OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES NACIONAIS

Neste capítulo, serão analisados textos que regulamentam a educação nacional, começando pela CF/1988 e percorrendo a LDB/1996, até alguns outros textos legais elaborados pelo MEC, no início dos anos 2000, a fim de regulamentar os cursos de formação inicial docente para a Educação Básica e o curso de Letras.

Para os propósitos desta pesquisa, em relação à formação de professores para o Ensino Básico, serão priorizados o Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, e, eventualmente, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No que tange ao curso de Letras, serão examinados os Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1.363/2001.

O Parecer CNE/CP n.º 9/2001 foi escolhido para análise dentre os diversos pareceres e resoluções publicados pelo MEC no início da década de 2000 pelo fato de incorporar as várias mudanças organizacionais da educação brasileira determinadas pela LDB/1996. Trata-se de um documento extenso que apresenta uma análise do contexto educacional brasileiro, da conjuntura econômica e social do Brasil na virada do século XXI, considerando o impacto da disseminação das tecnologias da informação e comunicação nas formas de convivência social, organização do trabalho, exercício da cidadania e as consequentes mudanças das expectativas e demandas educacionais apresentadas pela sociedade brasileira.

O documento expõe um conjunto de novos “princípios, fundamentos e procedimentos” (BRASIL, 2001b, p. 61) que devem ser observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras, conferindo novos contornos à formação profissional do professor. As novas concepções acerca da educação, do currículo, da qualificação e do papel docente, apresentadas e discutidas de forma bastante abrangente no Parecer de 2001, encontraram eco em documentos posteriores, como a Resolução n.º 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura), em vigor no ano em que o curso de Letras, licenciatura Português-Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), localizado no município de Inhumas, objeto de estudo neste trabalho, foi iniciado.

A Resolução n.º 2/2015 tem por objetivo assegurar maior organicidade ao processo formativo dos profissionais do magistério, apontando aspectos considerados basilares para o projeto nacional da educação brasileira, os quais envolviam concepções sobre conhecimento, educação, ensino, cidadania, currículo, realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo, papel e importância do profissional do magistério (BRASIL, 2015, p. 1-2). Esse documento, em conjunto com a LDB/1996, formam a base legal utilizada na construção do PPC do curso em questão.

Por sua vez, os pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1.363/2001 tratam do curso de graduação em Letras, apresentando diretrizes sobre a identidade do curso, as competências e as habilidades esperadas, os conteúdos curriculares, a estruturação do curso, a avaliação e o perfil dos formandos.

Por meio da análise desses documentos, objetiva-se identificar a configuração curricular prescrita pelos órgãos regulamentadores, a partir da qual as IES devem compor o PPC e estruturar as Matrizes Curriculares.

Em última instância, a análise visa compreender quais conhecimentos, habilidades e competências o licenciado em Letras deve ter adquirido ao final da graduação, de acordo com o que está efetivamente expresso nos documentos reguladores e orientadores da formação básica.

Antes, porém, de passar à apreciação dos documentos supracitados, far-se-á uma breve reflexão a respeito do conceito de currículo.

2.1 APONTAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE O CURRÍCULO

Refletir sobre o conceito de currículo pode remeter, inicialmente, à ideia de um programa escolar, configurado em uma grade curricular, com disciplinas, planos de ensino e atividades relacionadas a conteúdos pré-definidos, os quais serão ministrados e experienciados pelos alunos em sala de aula. Nesse contexto, o currículo abarca conhecimentos, saberes, ideias, técnicas, recursos, procedimentos, símbolos, dentre vários outros elementos considerados relevantes em uma determinada cultura. Esses elementos são selecionados e organizados em sequência e dosagem adequadas para cada etapa do percurso educacional. De maneira geral, o currículo diz respeito às atividades conduzidas pela instituição de

ensino, à distribuição das disciplinas ou áreas de estudo por série, grau, nível, modalidade e respectiva carga horária (SAVIANI, 2003).

Acerca dessa característica do currículo como seleção de conteúdo, organização temporal e espacial de execução e organização de práticas educativas com vistas a cumprir um projeto formativo, Lopes e Macedo (2014, p. 208) afirmam:

Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

José Gimeno Sacristán (2018), estudioso espanhol que se debruça sobre questões curriculares, enfatiza que o currículo se refere a uma prática complexa, a respeito da qual mesmo especialistas que desenvolvem teorias para explicá-lo apresentam apenas acepções parciais e, às vezes, conflitantes entre si. Essas acepções se diferenciam sob a influência de contextos políticos, científicos, filosóficos e culturais.

Portanto, para uma compreensão mais aprofundada da amplitude do currículo, é necessário adotar uma visão abrangente de todas as dimensões que o termo engloba e considerar a interseção de forças, crenças e valores que atuam na concepção inicial dos elaboradores do currículo e na prática dos que o implementam.

Ressalta-se que o currículo não é um mero conceito abstrato desconectado da experiência humana, e sim um conjunto de atividades, experiências e escolhas que reflete o esquema socializador, formativo e cultural atribuído à instituição. Dessa forma, constitui-se como prática que incorpora as escolhas feitas com base em diversos fatores, incluindo os interesses da sociedade, as funções sociais atribuídas à escola e o contexto histórico.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado [...]. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2018, p. 3).

Cada concepção conceitual sobre o currículo oferece uma perspectiva de uma dimensão desse fenômeno historicamente localizado. Pode ser analisado, dentre outras formas, como um programa de atividades planejadas,

sequencializadas e ordenadas metodologicamente; um conjunto de objetivos pretendidos para a aprendizagem; uma reunião de conhecimentos, valores e atitudes que compõem um plano que a escola deve reproduzir para a sociedade; como tarefas e habilidades a serem dominadas pelos estudantes, especialmente no caso da formação profissional (SACRISTÁN, 2018).

Nereide Saviani (2003) destaca que, para Sacristán, o currículo pode ser concebido como um processo que se desenrola em diferentes etapas e em âmbitos interligados, “que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente” (SAVIANI, 2003, p. 38). Isso ocorre devido ao fato de que “todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas” (SACRISTÁN, 2018, p. 23).

No âmbito da elaboração e da prescrição, encontram-se as decisões político-administrativas objetivamente expressas nos documentos legais regulamentadores da educação. No planejamento, incluem-se os guias curriculares elaborados pelos sistemas educativos, bem como os materiais por eles disponibilizados. Na organização, estão as atividades e a configuração organizacional adotadas pelas escolas, enquanto na ação, encontram-se a releitura e a interpretação, realizadas pelos professores, do currículo prescrito e elaborado em nível institucional, que é transformado em um plano de ação executado em sala de aula. Por fim, a avaliação atua como prática de controle, tanto interna quanto externamente.

Considerando essa dinâmica de entendimento do currículo como um processo sequencial, conforme proposto por Sacristán, este capítulo se concentra no plano da prescrição, que compreende o âmbito da atividade político-administrativa, onde o currículo é entendido “[...] como o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo” (SACRISTÁN, 2018, p. 12). Embora essa seja apenas uma das etapas do processo curricular, como destacado anteriormente, entende-se que ela ocupa uma posição de alto poder de decisão e de determinação do papel de outros agentes decisivos no processo educativo.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS LDB/1996: O PARECER CNE/CP N.º 9 DE 2001

A CF/1988 inicia a discussão sobre educação destacando, no Artigo 205, que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento da pessoa humana e ao “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n. p.). O Artigo 206, inciso II, complementa afirmando que o ato de educar se baseia na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, n. p.), enfatizando que a atividade educacional deve ser orientada por princípios, como igualdade e pluralismo de ideias.

Com base nessa caracterização inicial da educação, é possível situar o docente nesse processo como uma figura com deveres e direitos, atuando como agente representante do Estado ou de uma instituição privada com licença para o ensino. Seu papel é promover o crescimento pessoal dos alunos, conscientizá-los sobre sua cidadania e desenvolver habilidades dentro de sua área de conhecimento, que lhes permitirão futuramente ingressar no mercado de trabalho. Além desses deveres, o professor tem o direito de exercer sua atividade de ensino com liberdade de concepções pedagógicas, de expressão de ideias e de divulgação do pensamento, o que implica não estar sujeito a qualquer tipo de censura que viole essas liberdades (BRASIL, 2015).

Ainda seguindo na CF/1988, no tópico relacionado à educação, fica evidente que a União tem a prerrogativa de legislar sobre a educação nacional, conforme estabelecido no Artigo 22, inciso XXIV: “Compete privativamente à União legislar sobre: [...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, n. p.). Em cumprimento a essa prerrogativa, foi promulgada, em 1996, a Lei n.º 9.394, que define e regulamenta a organização da educação brasileira.

De acordo com a LDB/1996, o docente da Educação Básica deve possuir uma base sólida de conhecimentos nos “fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996, n. p.), saber relacionar teoria e prática, por meio de estágio supervisionado e outras estratégias pedagógicas, além de aproveitar a bagagem de conhecimentos adquiridos mediante experiências profissionais e educacionais anteriores. Para o magistério da Educação Infantil e dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, é admitida a formação no Ensino

Médio, na modalidade normal. No entanto, para a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a formação docente deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, com “[...] prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, n. p.).

Com o objetivo de dar cumprimento a esse projeto formativo, nos anos seguintes à publicação da LDB/1996, algumas peças legais foram elaboradas e publicadas, com a finalidade de propor diretrizes para os cursos de formação de professores para a Educação Básica, considerando a análise do contexto educacional brasileiro.

É importante esclarecer que o Parecer CNE/CP n.º 9/2001 passou por alterações e retificações ao longo dos anos. Em 2015, o documento em vigor para orientar os cursos voltados para a Educação Básica era a Resolução n.º 2/2015. Saliencia-se que este parecer será considerado em seus detalhes neste contexto, pois apresenta uma análise do contexto educacional brasileiro no início do século XXI e propõe novas concepções sobre educação, licenciatura e papel do docente, conforme as determinações da LDB/1996, com repercussão em documentos posteriores.

Um dos argumentos apresentados no Parecer CNE/CP n.º 9/2001 é o de que, com o objetivo de universalizar a Educação Básica no Brasil e atender às novas demandas sociais, era necessário, naquele momento, estabelecer novos parâmetros de formação profissional docente diante das profundas mudanças ocasionadas pelo avanço e pela disseminação das novas tecnologias da informação e comunicação, as novas formas de organização do trabalho e a internacionalização da economia brasileira (BRASIL, 2001b).

O documento destaca que, naquele momento histórico, “num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001b, p. 3), um dos principais desafios para a melhoria da educação era a formação dos professores. O texto ressalta a ineficiência na formação docente praticada até então e, para aquele novo período, lista características consideradas inerentes e indispensáveis a um professor qualificado:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas [...], destaca-se o *preparo inadequado dos professores* cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das

características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- Desenvolver práticas investigativas;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001b, p. 4, grifo nosso).

Nesse excerto, fica evidente o interesse em superar o perfil tradicional do professor, que é visto como detentor do conhecimento e o centro do processo ensino-aprendizagem. O objetivo é alcançar um professor que atue como mediador e orientador do processo educacional. Além disso, ressalta-se a necessidade de uma escola com um delineamento condizente com as aprendizagens necessárias ao longo do extenso período formativo dos estudantes, que possam desdobrar-se posteriormente.

O Parecer CNE/CP n.º 9/2001 descreve essas aprendizagens que a escola e os professores precisam proporcionar aos alunos:

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles *autonomamente*; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e *encontrar soluções*. É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, *assumir responsabilidades*. Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, *agir de forma autônoma* e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça (BRASIL, 2001b, p. 10, grifo nosso).

Tudo isso reforça a concepção de um professor que não é a única fonte de referência, e sim aquele que estimula os alunos na construção do próprio conhecimento. Propõe-se um professor ativo, capaz de mobilizar seu *background* de saberes provenientes de sua experiência de vida e formação acadêmica, em prol da formação de sujeitos autônomos e competentes. Essas ideias relacionadas à competência e à autonomia são enfatizadas nos PCNs para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998) e nos PCNs para o Ensino Médio (2000). O

desenvolvimento de competências diversas é apresentado como uma necessidade premente em um mundo caracterizado pelo dinamismo e pela provisoriedade do conhecimento.

Isso fica claro na seguinte passagem dos PCNs para a segunda fase do Ensino Fundamental, de 1998:

A rapidez com que se dá a produção de conhecimento e a circulação de informações no mundo atual impõe novas demandas para a vida em sociedade. Hoje, mais do que nunca, é necessário que a humanidade aprenda a conviver com a provisoriedade, com as incertezas, com o imprevisto, com a novidade em todos os sentidos. Isso pressupõe o desenvolvimento de *competências* relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à *autonomia* na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo (BRASIL, 1998, p. 139, grifo nosso).

A introdução desse novo paradigma para a Educação Básica, no qual os conteúdos são organizados e mobilizados visando ao desenvolvimento de competências, é uma das principais mudanças propostas pela LDB/1996, como evidenciado no seguinte trecho:

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: [...] foco nas competências a serem constituídas na Educação Básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências (BRASIL, 2001b, p. 8).

Na dimensão da formação profissional do docente, a competência também é caracterizada como uma qualidade ligada à ação. “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001b, p. 29). Mais do que possuir conhecimento teórico em alguma área específica, o docente deve ser capaz de mobilizar múltiplos recursos para agir e solucionar as demandas que surgem em situações reais em seu ambiente de trabalho.

A constituição das principais competências profissionais do professor decorre de uma nova articulação entre teoria e prática, em um esquema que se desenvolve na sequência ação-reflexão-ação. Além disso, há a defesa da ideia de que a constituição das competências não é incompatível com a construção do conhecimento. Pelo contrário, argumenta-se que “não há real construção de

conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências” (BRASIL, 2001b, p. 32).

Com efeito, a partir da LDB/1996, outros documentos subsequentes, como a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, passaram a abordar a competência como elemento central para orientar o currículo dos cursos de formação de professores e o próprio currículo da Educação Básica.

Dada a importância dessa pedagogia alicerçada nas competências, vale observar a acepção desse termo, que, segundo o professor suíço Philippe Perrenoud (1999), pode ter significados amplos, com gradações e nuances que variam de acordo com o contexto e os recursos mobilizados.

Perrenoud (1999), que teoriza sobre a educação fundamentada no desenvolvimento de competências, as apresenta como um capital cognitivo que permite ao indivíduo enfrentar situações reais e agir eficazmente. Isso envolve a capacidade de orquestrar diversos esquemas, que abrangem pensamento, percepção, inferências, antecipações, apreciação de possibilidades, avaliação da pertinência de informações e inúmeras outras operações mentais complexas, que, em sinergia com outras habilidades atitudinais, possibilitam ações bem-sucedidas.

Essa definição é compatível com a ideia de competência presente nas diretrizes curriculares e nos documentos citados, uma vez que a argumentação é de que os conteúdos disciplinares e outras atividades pedagógicas devem ser realizados com o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos estudantes, capacitando-os a assumirem responsabilidades, encontrarem soluções e agirem autonomamente.

Com base na ideia de competência e da necessidade de alcançar um novo perfil profissional para os docentes, são oferecidas diversas reflexões e indicações de mudanças, tanto no campo institucional quanto no campo curricular, que as IES deveriam implantar para formar professores com as características profissionais desejáveis, de acordo com a LDB/1996. Uma delas é a fundamentação das licenciaturas com vistas a superar o esquema 3+1, que até então era predominante e tornava a licenciatura um mero complemento ao bacharelado, como exposto no seguinte trecho:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1' (BRASIL, 2001b, p. 6).

O Parecer CNE/CP n.º 9/2001 defende a tese de que a formação de professores, com ênfase nos conteúdos de área em detrimento da capacitação para a prática, é uma importante questão histórica a ser enfrentada e suplantada por uma nova configuração das licenciaturas. Chama a atenção para a ineficiência dos moldes tradicionais que valorizavam mais o bacharelado e relegavam a licenciatura a uma posição inferior, como se esta fosse uma atividade secundária, meramente derivada do bacharelado.

No modelo anterior, o “dar aula” ficava a cargo da vocação e do jeito pessoal de cada indivíduo executar o ensino. Esse modelo não se mostrava apropriado para formar professores com a capacitação necessária para ministrar aulas de maneira eficiente. A ação pedagógica, como uma atividade profissional complexa, não pode, segundo a argumentação tecida no parecer, ficar a cargo das habilidades vocacionais do sujeito, pois isso “permitiria grande dose de improviso e auto formulação do ‘jeito de dar aula’” (BRASIL, 2001b, p. 16). Apontou-se a prática didático-pedagógica como um atributo fundamental da docência e que, portanto, deveria ser devidamente estudada, compreendida e ensinada nas licenciaturas. Aos futuros professores, é imprescindível aprender a ensinar.

Com base nos apontamentos da LDB, as instituições formadoras deveriam elaborar e instituir licenciaturas plenas, sem simplificação do domínio do conteúdo nem da qualificação profissional do futuro professor. Deveriam elaborar um projeto institucional que tratasse adequadamente o Ensino Fundamental, âmbito em que o futuro professor atuará, tomando-o como um todo e não como blocos fragmentados, havendo equilíbrio entre os conteúdos contemplados na formação superior e os conteúdos a serem ministrados na Educação Básica. Essa preocupação é destacada neste trecho:

[...] a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas (BRASIL, 2001b, p. 17).

O documento delinea um perfil geral para o professor que atuará na Educação Básica e, com base na LDB/1996, indica que os cursos de formação devem se estruturar de forma a atingir o perfil de um docente que zela e assume responsabilidade pelo êxito da aprendizagem dos alunos, exerce autonomia na elaboração e na execução de seu próprio plano de trabalho, vinculado ao projeto pedagógico da escola, e colabora com a articulação entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2001b).

Esses apontamentos indicam que o papel do professor não deve se restringir à sala de aula, precisando esse profissional ser ativamente inserido no contexto do estabelecimento onde atua, uma vez que deve incumbir-se de, dentre outras ações, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 2001b, p. 12).

A concepção de aprendizagem que permeia todo o documento é a de aprendizagem como processo, algo a ser construído, e não simplesmente transmitido. Nele, a construção do conhecimento ocorre pela interação dos indivíduos entre si e com a realidade que os cerca, possibilitando, assim, o desenvolvimento das capacidades pessoais. Nesse contexto de construção do conhecimento por meio da interação, o tipo de professor desejado é aquele que age como mediador.

Em linhas gerais, da análise do Parecer CNE/CP n.º 9/2001, pode-se inferir que o perfil desejado para o professor da Educação Básica, seja ele especialista ou multidisciplinar, é o de um profissional que conhece de forma inequívoca os conteúdos que serão objeto da atividade de ensino em sua futura prática pedagógica, com “razoável profundidade”, e sabe como transpô-los de maneira condizente com a situação pedagógica (BRASIL, 2001b, p. 20).

Esse profissional deve possuir uma visão interdisciplinar e transdisciplinar dos saberes que compõem o conjunto do conhecimento escolar; ser plenamente capaz de relacionar teoria e prática; conhecer as propostas curriculares dos sistemas educativos responsáveis pela Educação Básica, de modo a poder inserir-se sem dificuldades em qualquer projeto de educação, seja ele nacional, estadual ou municipal; ser capaz de elaborar o próprio plano de trabalho e participar ativamente na elaboração do plano pedagógico da instituição de ensino onde atua e possuir “uma sólida e ampla formação cultural” (BRASIL, 2001b, p. 22).

O perfil do docente da Educação Básica engloba também um profissional familiarizado com as práticas investigativas e os procedimentos de pesquisa que o manterão atualizado diante da provisoriedade do conhecimento científico. Além disso, é necessário que esse profissional saiba manejar pedagogicamente as tecnologias da informação e comunicação. Adicionalmente, ele deve ser um profissional ativo, cujo campo de atuação não se restrinja à sala de aula, estendendo-se aos níveis institucional e social.

Tendo em vista a concepção de aprendizagem como um construto resultante da interação, e considerando que o texto legal em análise expressa a ideia de que o professor é um profissional do ensino cuja principal responsabilidade é cuidar da aprendizagem dos alunos, juntamente com a visão da escola como uma instituição “voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa” (BRASIL, 2001b, p. 9), que deve fornecer aos alunos as bases culturais que lhes permitam tomar posição diante das intensas transformações em curso, de modo que possam se inserir na vida produtiva e política, é possível observar o delineamento de um docente teórica e tecnicamente preparado, que desempenha o papel de mediador e facilitador desse processo.

2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015

Como pontuado, o documento em vigor durante o período em que o curso de licenciatura em Letras (objeto de estudo nesta pesquisa) foi estabelecido é a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Essa resolução delinea diretrizes sobre como as instituições formadoras, que oferecem licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, devem formular seus documentos institucionais, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPC. Além disso, ela detalha, “os princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). No entanto, interessa observar especificamente os princípios que impactam diretamente o perfil profissional que as instituições formadoras almejam atingir ao término da graduação.

A resolução apresenta alguns conceitos-chave e os estabelece como premissas para as diretrizes curriculares por ela definidas. Dois desses conceitos são a educação e o currículo.

A educação é concebida como um processo formativo amplo e contínuo, que ocorre não apenas em instituições de ensino e atividades pedagógicas, mas também por meio da pesquisa e da extensão, na convivência humana, no ambiente familiar, no trabalho, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil (BRASIL, 2015). Isso demonstra que a educação é um processo indissociável das relações entre indivíduos e entre estes e a natureza e a cultura.

Quanto ao currículo, este é apresentado de maneira abrangente, não como um elenco de conteúdos e saberes específicos que devem ser cobertos ao longo do curso, e sim como um conjunto de valores que promove a produção e a socialização de significados na esfera social do educando. Isso contribui para a formação de sua identidade sociocultural, o entendimento de sua posição como cidadão com direitos e deveres, o respeito ao bem comum e à democracia, além de fornecer orientação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Conforme o documento, o currículo deve considerar a realidade concreta dos sujeitos e sua contextualização no tempo e no espaço, pois é essa contextualização que confere vida aos currículos e às instituições, possibilitando reflexões “sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura [...]” (BRASIL, 2015, p. 2). O documento não o apresenta como uma prescrição de conteúdos e disciplinas específicas, mas sim como princípios que devem fundamentar as escolhas.

Essas premissas conceituais acerca da educação e do currículo foram consolidadas na forma da lei, como se pode observar no primeiro capítulo da Resolução n.º 2/2015, intitulado "Das Disposições Gerais", que inclui, dentre outras diretrizes, a indicação de como o projeto de formação deve ser concebido e implementado. Consta no Art. 3º:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da

instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. [...]

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 3-5).

O licenciado deve estar apto a desempenhar suas ações tendo em vista o compromisso social e ético, o conhecimento didático-pedagógico, que envolve os conhecimentos específicos da área e a capacidade de manejo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Além disso, ele deve ser capaz de realizar pesquisas e estudos críticos de documentos legais, bem como desempenhar funções de gestão em instituições de ensino básico. Todas essas habilidades estão detalhadas no capítulo III da Resolução, intitulado “Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada”, conforme disposto no Artigo 8º:

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

- I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III - Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de Educação Básica;
- IV - Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - Atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - Participar da gestão das instituições de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - Estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 7-8).

As aptidões indicadas como necessárias aos egressos dos cursos de formação docente reafirmam muitas das que já haviam sido mencionadas no documento de 2001. Mantém-se a ideia de professor como mediador, orientador e promotor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, bem como facilitador das relações entre a escola, os estudantes, a família e a sociedade. Além disso, são evidenciadas outras habilidades essenciais, como o domínio dos conteúdos da área e das técnicas didático-pedagógicas de ensino.

A capacidade de utilizar recursos tecnológicos para fins pedagógicos ganha maior destaque, por meio da TIC, que não constava do parecer de 2001. E ainda, acrescenta-se a recomendação de conhecer não apenas os aparatos tecnológicos, mas também a nova linguagem utilizada por essas tecnologias, que se tornaram de uso corrente nas massas e devem ser usadas para fins educacionais. Além disso, o acesso às TICs favorece a atualização permanente dos conhecimentos dos professores e facilita sua atuação como agentes formadores de cultura (BRASIL, 2015).

O conhecimento das tecnologias atualizadas e suas intersecções com a aprendizagem torna-se um importante recurso de mediação pedagógica. No exercício do papel de mediador e facilitador conferido ao professor pela legislação, as TICs configuram-se como ferramentas indispensáveis para o acesso a uma vasta

quantidade de informações e conhecimentos dispersos no meio externo, não concentrados apenas em sala de aula.

É inserido como obrigatório o preparo docente para atuação na EAD, que não era mencionada no parecer de 2001. Entende-se que isso ocorre devido ao estreito vínculo entre o desenvolvimento exponencial das TICs em vários âmbitos sociais e ao uso extensivo de tecnologias digitais para comunicação interpessoal, acesso a informações diversas e entretenimento pela população. Além disso, é cada vez mais comum o uso desses recursos tecnológicos para fins educativos (BRASIL, 2015).

A Resolução de 2015 também indica que os cursos de formação devem preparar os docentes para atuarem em modalidades que não haviam sido mencionadas no Parecer CNE/CP n.º 9/2001, que são, além da EAD, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2015, p. 3).

Outro item inserido como parte fundamental da formação dos professores para o ensino básico, que não aparecia anteriormente, é a aprendizagem em Libras, mencionada como obrigatória, e a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa (BRASIL, 2015).

A postura investigativa e a habilidade de realizar pesquisas de forma adequada, tanto para atualizar seus próprios conhecimentos quanto para compreender a realidade sociocultural dos estudantes, são habilidades esperadas para o egresso. Soma-se a isso, a capacidade de atuar na gestão de instituições de Ensino Básico, contribuindo para a organização institucional, a elaboração, a implementação e a avaliação de políticas e projetos educacionais e pedagógicos.

A ideia de gestão é fundamental em ambos os documentos, aparecendo de forma recorrente. No tocante à tarefa profissional do professor diante das constantes demandas, é apresentada como uma das habilidades mais urgentes: “Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais” (BRASIL, 2001b, p. 25).

A palavra “diversidade” adquire maior destaque no documento de 2015. Nas diretrizes de 2001, havia a orientação de que o projeto de formação docente deveria abranger o ensino pautado no respeito e na acolhida da diversidade em termos pessoais, sociais e culturais. Entretanto, a Resolução n.º 2/2015 nomeia e, conseqüentemente, enfatiza ainda mais o tema da diversidade ao incluir termos como “étnico-racial”, “religiosa”, “faixa geracional”, “sexual” e “gênero” no texto

(BRASIL, 2015, p. 5). Dessa forma, amplia-se o reconhecimento e o compromisso com a inclusão de alunos com os mais diversos perfis.

Com base na leitura da resolução, fica clara a crescente exigência de que os professores devem possuir habilidades cada vez mais amplas e complexas para lidar com as sérias demandas da sociedade direcionadas à escola. Tanto a escola quanto o professor têm a responsabilidade de proporcionar uma formação cidadã e desenvolver competências para a inserção em um contexto social e econômico marcado pela precariedade e pela competitividade. Diversidade, complexidade e adaptabilidade parecem ser aspectos fundamentais na formação inicial do docente.

Evidentemente, o reconhecimento e a valorização da diversidade em todas as suas dimensões (individuais, sociais, de gênero, sexuais, de faixa etária, étnico-raciais ou socioeconômicas) são características indispensáveis e inegociáveis para os profissionais da educação. Entretanto, atender às necessidades educacionais de um público tão diversificado requer uma formação profunda e sofisticada, sob pena de não se alcançar êxito no objetivo de formar profissionais capazes de desempenhar as funções didático-pedagógicas, teórico-metodológicas, gerenciais e investigativas exigidas pela orientação legal.

No que diz respeito à duração do curso, à carga horária e à estrutura curricular, a Resolução n.º 2/2015 também estabelece os critérios correspondentes. Não há determinação de disciplinas específicas, e sim de temas que devem ser abordados ao longo do curso.

Com relação à carga-horária do curso e à sua duração, o documento expressa:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...] (BRASIL, 2015, p. 11).

A carga horária a ser adotada no currículo deve apresentar a estrutura demonstrada na Tabela 8¹²:

Tabela 8. Divisão e composição da carga horária dos cursos de formação docente para a Educação Básica

Carga Horária Total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:	
2.200 horas	Atividades formativas estruturadas em disciplinas, que devem abordar conteúdos relacionados a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Área específica de conhecimento; ▪ Fundamentos da educação; ▪ Políticas públicas e gestão da educação; ▪ Direitos humanos; ▪ Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; ▪ Língua Brasileira de Sinais (Libras); ▪ Educação especial; ▪ Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
400 horas	Prática como componente curricular
400 horas	Estágio supervisionado
200 horas	Atividades teórico-prática, como: iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria, dentre outras.

Fonte: Adaptada de Brasil (2015).

Ao comparar a Resolução n.º 2/2015 com a Resolução n.º 2/2002 (BRASIL, 2002b), que regulamentava a carga horária e a duração do curso anteriormente, observa-se um aumento significativo no número total de horas: de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para 3.200 (três mil e duzentas) horas, representando um incremento de 14,3%. O tempo mínimo para completar o curso foi ampliado de 3 (três) anos letivos para 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos letivos.

Permanecem inalteradas as 400 horas destinadas à prática como componente curricular e ao estágio supervisionado. Também se mantêm as 200 horas destinadas às demais atividades acadêmicas, que, na Resolução de 2002, eram denominadas atividades acadêmico-científico-culturais e, na Resolução de 2015, passaram a ser designadas como “[...] atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 11).

Além da alteração no tempo mínimo necessário para a integralização do curso, destaca-se o aumento mais notável na quantidade de horas dedicadas às

¹² A Tabela 8 é de autoria própria, formulada com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

aulas das disciplinas que abarcam conteúdos curriculares de natureza científica e cultural. Essas disciplinas são referidas na Resolução de 2015 como “atividades formativas” e são organizadas pelos núcleos n.º I e II, conforme descrito nas diretrizes (BRASIL, 2015, p. 9-10).

De fato, a expansão da carga horária das licenciaturas tem seguido uma trajetória crescente. Ao analisar o caso da licenciatura em Letras, verifica-se que, no período anterior a 2001, entre 1960 e 2000, o mínimo de 2.200 horas prescrito por lei aumentou para 2.800 horas e, a partir de 2015, começou a ser requerido um mínimo de 3.200 horas. Ao avaliar essa “inflação da carga horária”, Souza (2016) ressalta que, nesse intervalo, não houve mudanças substanciais na área dos estudos da linguagem que justificassem a necessidade de um maior tempo dedicado à sua aprendizagem. Parece, ao contrário, ser resultado de uma “estranha fé compartilhada por políticos e educadores segundo a qual, no campo da Educação, haveria uma relação fatal de causa e efeito entre quantidade e qualidade de ensino” (SOUZA, 2016, p. 20).

Embora essa ampliação não seja justificada de maneira objetiva nas diretrizes, é possível inferir que a extensão do tempo mínimo do curso e o aumento das horas estão relacionados ao crescimento das competências e habilidades que o docente deve desenvolver e dominar antes de ingressar na carreira. À escola e aos professores são atribuídos papéis e responsabilidades cada vez mais complexos diante de questões e desafios não apenas de natureza educacional, mas também sociais, culturais e econômicos enfrentados pela sociedade.

2.4 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS

Os documentos de âmbito nacional que estabelecem parâmetros para a caracterização e a organização do curso de Letras são os Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1.363/2001. Questões como duração do curso, carga horária e outros requisitos típicos das licenciaturas são direcionados pela Resolução n.º 2/2015, previamente apresentada.

O Parecer CNE/CES n.º 492, publicado no Diário Oficial da União, em 09 de julho de 2001, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para dez cursos de graduação, incluindo a graduação em Letras. O documento aborda a identidade do

curso, seus objetivos, a estrutura curricular, o perfil dos graduados e os princípios orientadores.

O curso de Letras, inserido no âmbito das ciências humanas (BRASIL, 2001a), relaciona-se com a dinâmica da sociedade contemporânea, as demandas do mercado de trabalho e os valores humanistas. Portanto, sua estrutura deve ser flexível, permitindo ao estudante desenvolver competências e habilidades necessárias para a prática profissional e oferecendo opções de conhecimento para diversas áreas de atuação no mercado de trabalho.

A formação universitária em Letras engloba uma variedade de conhecimentos com uma abordagem multidisciplinar. Isso significa que os graduados devem ser profissionais capazes de trabalhar interdisciplinarmente em campos relacionados (BRASIL, 2001a, p. 30). O curso também é reconhecido como um espaço de cultura, estimulando a expansão da imaginação e da criatividade, bem como a conscientização das responsabilidades sociais e educacionais, o que pode ter um impacto positivo na sociedade em termos éticos.

2.4.1 Da estrutura do curso e dos conteúdos curriculares

O Parecer n.º 492/2001 ressalta o conceito de currículo, indicando que este deve abranger todas as atividades acadêmicas que compõem o curso, inclusive aquelas realizadas externamente e que podem ser avaliadas. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências que fazem parte da formação.

Para proporcionar uma formação abrangente, que englobe saberes multidisciplinares, o currículo do curso de Letras deve estruturar-se em torno dos conteúdos caracterizadores básicos e dos conteúdos caracterizadores de formação profissional. O currículo básico deve fornecer uma base sólida de conhecimentos teóricos e promover a reflexão crítica, sem se desconectar da prática. Além disso, deve ter como base uma visão da língua e da literatura como práticas sociais e formas altamente elaboradas de expressão cultural.

Por sua vez, os conteúdos relacionados com a formação profissional devem abranger atividades acadêmicas que proporcionem a aquisição de habilidades necessárias para o exercício da profissão escolhida, como as “práticas

profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais” (BRASIL, 2001a, p. 31), dentre outras atividades a serem propostas pelo colegiado da instituição formadora.

Essa orientação curricular visa à formação de profissionais de Letras que desempenharão diversas ocupações relacionadas ao campo da linguagem. No entanto, para a estruturação das licenciaturas, é fundamental que o currículo incorpore as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior, contemplando as licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento.

O Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001, que também aborda as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, reitera que as Instituições de Ensino Superior devem seguir as diretrizes do Parecer CNE/CES n.º 492/2001 na elaboração do PPC. A esse respeito, o Artigo 2º do Parecer estabelece:

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

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASIL, 2001c, p. 8).

Ao examinar esses documentos, observa-se que existe um espaço considerável para decisões curriculares, e cada IES possui a flexibilidade necessária para moldar o curso e atribuir-lhe uma identidade distinta, desde que esteja dentro dos limites estabelecidos pela legislação.

2.4.2 Do perfil dos Formandos em Letras

O Parecer n.º 492/2001 estabelece que o curso de Letras deve preparar profissionais com uma visão cultural e intercultural ampla, dotados de capacidade reflexiva, analítica e crítica para lidar com a linguagem em todas as suas formas,

especialmente a linguagem verbal. Esses profissionais devem ter consciência da relevância da linguagem nas interações sociais e em seu contexto sociocultural.

O graduado em Letras deve possuir um domínio completo da língua portuguesa, que é o objeto principal de estudo desse curso, abrangendo tanto sua estrutura quanto seu uso, incluindo suas aplicações em manifestações artísticas e culturais. E mais, é essencial que ele seja capaz de realizar análises críticas sobre o fenômeno linguístico, considerando variáveis históricas, sociais, econômicas, regionais, contextuais e circunstanciais. É fundamental que ele também tenha a capacidade de refletir teoricamente sobre a língua, o que reforça a necessidade de uma sólida formação nos campos teóricos que envolvem os estudos linguísticos e literários.

O documento apresenta uma lista de competências e habilidades que o profissional de Letras deve desenvolver para desempenhar diversas funções, tais como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001a, p. 30). Essa formação ampla deve ser atualizada de acordo com as demandas do mercado de trabalho, de modo que capacite o graduado a atuar de maneira interdisciplinar em áreas afins.

Embora o Parecer n.º 492/2001 não contenha um segmento dedicado exclusivamente às competências e às habilidades específicas para a docência de Língua Portuguesa, alguns itens estão diretamente relacionados à prática pedagógica, como o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio”, e à prática didática, expressa no item “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” da Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 30).

Outras competências e habilidades, como a “percepção de diferentes contextos interculturais” e a “utilização dos recursos da informática” (BRASIL, 2001a, p. 30), são relevantes para todas as possíveis carreiras que o graduado em Letras possa seguir. No entanto, é importante destacar que o domínio da língua portuguesa é uma habilidade fundamental exigida em qualquer profissão que o graduado em Letras escolha seguir no futuro.

A leitura e análise dos dois pareceres (n.º 492/2001 e n.º 1.363/2001), com suas breves quatro páginas, permitem algumas observações. Inicialmente, é notável

a recorrência de certos termos e expressões que representam noções e valores amplos, em vez de orientações específicas. Por exemplo, palavras como “cultura”, “interculturalmente”, “interculturais”, “disciplina”, “interdisciplinarmente”, “multidisciplinaridade”, “pragmatismo das sociedades modernas” e “valores humanistas” (BRASIL, 2001a, p. 29-31). No entanto, esses conceitos não são explorados com profundidade e estão relacionados a todas as possíveis profissões que um graduado em Letras pode seguir.

O uso de outras palavras, como “prática”, “teórico-prática”, “domínios da prática”, “profissional” e “práticas profissionalizantes” (BRASIL, 2001a, p. 29-31), sugere que deve ser dada significativa atenção ao aspecto prático da formação, visando à execução de funções profissionais relacionadas com a área da linguagem. No entanto, o documento não discorre detalhadamente sobre nenhuma delas.

No que diz respeito às atividades acadêmicas curriculares, o Parecer n.º 492/2001 recomenda a inclusão dessas atividades nos currículos, tanto em ambientes externos quanto internos à instituição formadora, desde que proporcionem conhecimentos que contribuam para os objetivos do curso.

As especificidades profissionais que o curso deve oferecer não são apresentadas com suficiente precisão, e as habilidades e competências listadas podem ser consideradas genéricas, uma vez que abrangem, como observado anteriormente, todas as possíveis funções indicadas.

No que diz respeito à licenciatura, excluindo-se os dois itens que abordam diretamente práticas pedagógicas, o parecer não oferece indicações detalhadas das capacidades que o licenciado deve desenvolver ou dos conhecimentos que deve adquirir.

Quanto aos conteúdos curriculares e à estruturação do curso, o documento especifica que devem ser incluídos no currículo “os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001a, p. 30). Com relação à estruturação do curso, o parecer determina que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001a, p. 31).

Das palavras e expressões com significados relevantes, a que parece representar a tendência predominante nessas diretrizes é o termo “flexibilização” (BRASIL, 2001a, p. 29). O documento enfatiza claramente que a flexibilidade na

organização do curso de Letras é o princípio norteador das diretrizes, e que um dos objetivos primordiais é “eliminar a rigidez estrutural do curso” (BRASIL, 2001a, p. 29). Essa postura de não-regulamentação é demonstrada pelo fato de as diretrizes não especificarem matérias para a composição do currículo, exceto a inclusão minimamente óbvia dos conteúdos relacionados aos Estudos Linguísticos e Literários. Isso confere às IES e a seus colegiados uma significativa liberdade para moldar o curso da maneira que considerarem mais apropriada.

Com o intuito de identificar como esses conceitos, princípios e direcionamentos se concretizam em um projeto de curso e na matriz curricular, o terceiro capítulo analisará o plano de curso e a matriz curricular da Faculdade de Letras da UEG – Câmpus Inhumas.

CAPÍTULO 3 – O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – INHUMAS

Neste capítulo, analisa-se o curso de Letras oferecido pela UEG, na cidade de Inhumas, conforme apresentado no PPC da instituição. Para tanto, são observados a sua os seus objetivos e a configuração de sua Matriz Curricular, de modo a averiguar o perfil profissional que o curso busca conferir ao professor de Língua Portuguesa. Além disso, investiga-se em que medida a estruturação e a identidade atribuída ao curso correspondem aos critérios básicos estabelecidos pelos documentos regulamentadores oficiais tanto para o docente da Educação Básica quanto para o licenciado em Letras.

3.1 O CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS INHUMAS: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

O Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas¹³, denominado oficialmente de Curso de Graduação em Letras, é oferecido na modalidade de Licenciatura Plena, com habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. O regime de funcionamento adotado, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2023, é semestral, com admissão de novos estudantes anualmente e um tempo de integralização curricular que varia entre o mínimo de oito períodos (quatro anos) e o máximo de doze períodos (seis anos). A carga horária estabelecida no projeto pedagógico é de 3.300 horas, em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE (UEG, 2015, p. 17).

O Câmpus de Inhumas é apresentado no PPC como uma parte integrante de uma IES de administração pública estadual, que possui como missão o fomento do desenvolvimento humano, social e ético. Isso é alcançado por meio da produção e da disseminação do conhecimento científico, com o objetivo de formar profissionais

¹³ No Projeto Pedagógico do Curso (2015/2023), consta a denominação Câmpus Universitário de Inhumas. Entretanto, é importante destacar que, em 2020, a UEG passou por uma ampla reforma administrativa, resultando na reclassificação do antigo Câmpus de Inhumas como uma Unidade Universitária pertencente ao Câmpus Metropolitano sediado em Aparecida de Goiânia-GO. Neste trabalho, mantém-se a denominação “Câmpus”, conforme registrada no PPC de 2015, para fins de consistência e referência histórica.

com sólida base técnica e capacidade crítica. Esses profissionais são preparados para ingressar no mercado de trabalho e contribuir ativamente para o desenvolvimento e a transformação socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2015, p. 10).

O Câmpus de Inhumas da UEG foi criado em 16 de abril de 1999, abrigando inicialmente os cursos regulares de Letras, Pedagogia e os cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Geografia, História e Pedagogia, que eram parte do Programa da UTE. Atualmente, o Câmpus oferece programas de licenciatura em Letras e Pedagogia, além de um programa de bacharelado em Psicologia, bem como o Mestrado em Educação (UEG, 2022).

A criação desse Câmpus em Inhumas estava alinhada com o propósito da UEG de promover a interiorização do ensino universitário no estado e atender às comunidades do interior que buscavam melhores oportunidades de capacitação. Especificamente, visava suprir a demanda por profissionais e educadores qualificados na área de Letras na região metropolitana de Goiânia. Esses profissionais estariam preparados para atuar nas redes municipais, estadual e privada de escolas de Ensino Fundamental e Médio de cidades circunvizinhas, como Damolândia, Caturaí, Nova Veneza, Goianira, Brazabrantas, Itauçu, Araçu, Santa Rosa, Santo Antônio de Goiás, dentre outras (UEG, 2015, p. 23).

Além das atividades profissionais relacionadas à licenciatura, os graduados em Letras têm a possibilidade de desempenhar funções de “pesquisador, crítico literário, revisor de textos, secretário e assessor culturais” (UEG, 2015, p. 12), de acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras estabelecidas no Parecer CNE/CES n.º 492/2001.

O objetivo geral do curso é desenvolver a capacidade intelectual dos estudantes, capacitando-os para abordar de maneira crítica e reflexiva a linguagem oral e escrita, levando em consideração os aspectos culturais e sociais que a permeiam (UEG, 2015, p. 30).

Dentre os objetivos específicos enumerados, alguns deles estão alinhados com as orientações delineadas na Resolução n.º 2/2015. Esses objetivos incluem: conscientizar os graduados sobre sua responsabilidade como formadores de opinião e a importância de seu trabalho na redução das desigualdades sociais, regionais e locais; fornecer uma base teórica sólida e interdisciplinar aos licenciados, voltada para sua atuação na Educação Básica; promover a integração entre a graduação e a

pós-graduação; desenvolver atividades que promovam a sustentabilidade econômica, ambiental e social; incentivar ações que valorizem a cultura local da população goiana (UEG, 2015, p. 31-32).

Além desses objetivos específicos mencionados, o documento também enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade de produzir e disseminar o conhecimento científico; capacitar o profissional para a formação continuada; oferecer oportunidades de horas complementares de alta qualidade e significativas; atualizar e aprimorar os conhecimentos teóricos sobre aspectos linguísticos e abordagens metodológicas para o ensino de línguas; desenvolver o domínio da língua materna e a consciência das diversas variedades linguísticas e da diversidade cultural associada às línguas (UEG, 2015, p. 31-32).

No contexto da apresentação do curso, que se alinha com a vocação tradicional do Câmpus de Inhumas, focada na formação de professores (UEG, 2015, p. 83), o documento expressa a compreensão de que a formação do profissional de Letras é um processo abrangente, integral e contínuo. Essa formação vai além da simples preparação pedagógica e inclui a capacitação para a prática científica, por meio de abordagens investigativas.

Ao longo da leitura do documento, percebe-se o significado atribuído a termos frequentemente utilizados, como “autônomo”, “integral” e “contínuo”, empregados para caracterizar o curso e descrever o processo formativo. A utilização do termo “autônomo” indica tanto a autonomia da IES e de seu corpo docente na tomada de decisões estruturais, curriculares e pedagógicas, quanto a intenção de equipar os alunos com as ferramentas cognitivas e operacionais necessárias para que eles se tornem cada vez mais independentes na construção do conhecimento ao longo de sua jornada acadêmica.

A presença do termo “integral” remete à ideia de que o processo formativo tem como intenção capacitar os estudantes não apenas com habilidades técnicas para desempenhar eficazmente suas funções no mercado de trabalho, mas também para instilar neles qualidades que os motivem a colaborar, exercer a cidadania e lutar contra injustiças e desigualdades sociais. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes para cursos que fazem parte da área das humanidades. A integralidade, nesse contexto, engloba tanto atributos profissionais quanto valores humanistas.

A caracterização da formação como “contínua” sugere que o processo formativo não se limita ao tempo e ao espaço da graduação em si, mas pode ocorrer em momentos e locais diversos, dependendo do desenvolvimento intelectual e científico alcançado pelo estudante. Essa ideia de continuidade reflete o desejo declarado no PPC de cultivar competências nos graduandos que se desenvolvam ao longo do tempo.

Conforme expresso no PPC, a graduação em Letras deve ser vista como um curso de formação, e não apenas de informação, como consta na seção que apresenta a concepção do curso:

O Curso de graduação em Letras deve ser pensado como uma graduação formativa e não informativa, pois não é um curso que visa, exclusivamente, ao aprendizado da norma culta da língua, em sua modalidade escrita; nem à aquisição de proficiência em línguas estrangeiras; nem à memorização de autores e obras literárias (UEG, 2015, p. 11).

Independentemente da indiscutível necessidade de um curso de nível superior proporcionar uma compreensão abrangente de uma área do conhecimento, apoiada por uma sólida base teórica, é importante considerar as finalidades da educação superior estabelecidas pela LDB/1996. Essas finalidades incluem estimular o pensamento reflexivo, a pesquisa e a “divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade” (BRASIL, 1996, n. p.). Essas ações complexas vão além da simples transmissão de informações e caracterizam um trabalho mais profundo.

A afirmação de que a graduação em Letras deve ter um caráter formativo, em vez de informativo, pode ser justificada por dois motivos. O primeiro, conforme mencionado na citação anterior, enfatiza que o objetivo do curso não se resume a fornecer um conjunto de informações sobre a língua portuguesa em sua estrutura, detalhando as regras da norma culta, especialmente na modalidade escrita. Além disso, o curso não se concentra na memorização de listas de autores e obras literárias. Em outras palavras, o foco do curso de Letras não é tornar seus estudantes especialistas em gramática normativa, pois esta é vista apenas como uma dimensão da organização e do funcionamento da língua, e os conhecimentos relacionados a ela não são considerados uma prioridade na formação de professores de Língua Portuguesa. Esse posicionamento dos elaboradores do PPC pode ser observado na seguinte passagem:

Prevê-se, sobretudo, a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo [...] que consiga apreender, avaliar e operar o processo de ensino/aprendizagem de produção/recepção de texto/conhecimento como profissional do magistério; que consiga construir uma autonomia intelectual que lhe possibilite a capacidade de operar, como professor, como pesquisador, ou em outras dimensões da produção/recepção de textos, não só com a norma padrão, mas também com outras modalidades de expressão verbal (UEG, 2015, p. 36-37).

A graduação em Letras, de acordo com o PPC-2015, é concebida como um projeto de formação no qual os estudantes recebem uma base teórica sólida para abordar os fenômenos linguísticos e literários de maneira analítica e reflexiva. Essa capacidade de análise e postura crítica são destacadas como o principal objetivo do curso. Portanto, consiste em “[...] um princípio que perpassa todo o curso, fundamentando e constituindo a identidade do acadêmico e futuro profissional de Letras (UEG, 2015, p. 11).

O segundo motivo pelo qual o PPC enfatiza que a graduação em Letras oferece uma formação, e uma formação teoricamente robusta, é a intenção declarada de desconstruir a concepção depreciativa, que os criadores do curso acreditam estar presente no senso comum, de que Letras é um curso fácil e pouco exigente. O tópico 2.1 do PPC, que aborda a valorização da formação e da atuação docente em Letras, aborda essa questão:

2.1. Valorização da formação e da ação docente em Letras

A formação tem como princípio a desconstrução e a construção de uma *cultura de formação*, atuação e desenvolvimento do profissional de Letras, que supere a ‘desabilitação’ e a desvalorização do trabalho docente. Em outras palavras, é preciso superar a concepção depreciativa de Licenciatura em Letras, como ‘curso de segunda categoria, como curso fácil e como curso sem maiores exigências teórico-metodológicas’, de acordo com a concepção da sociedade em geral (UEG, 2015, p. 12-13, grifo nosso).

A proposta de formar um profissional de Letras com uma sólida base teórica, uma visão cultural e intercultural abrangente, e a capacidade de utilizar os recursos da língua e da linguagem para comunicar, interpretar a realidade e estabelecer conexões com a vida social é um tema recorrente ao longo do PPC. Isso reflete uma tentativa clara de enfatizar o caráter formativo do curso.

A abordagem de formação superior docente baseada na construção de competências e habilidades profissionais, em vez da mera acumulação de conhecimentos específicos em uma área, está alinhada com as diretrizes da

LDB/1996, o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e os Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1.363/2001.

O documento declara explicitamente que o objetivo é capacitar os graduandos a adquirirem conhecimentos sobre a língua e o fenômeno linguístico de forma autônoma. A intenção é ensinar aos estudantes como construir conhecimentos relacionados à língua em suas diversas dimensões. Embora a variedade padrão seja enfatizada, ela é apenas uma das várias dimensões da língua, como evidenciado no objetivo específico de “atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos teóricos sobre fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos, com ênfase na variedade padrão das línguas estudadas” (UEG, 2015, p. 32).

A capacidade crítica e reflexiva diante dos aspectos envolvendo a língua, a capacitação teórica nos estudos da linguagem e a formação científica, incluindo o entendimento da natureza da ciência, seus princípios, critérios, métodos e procedimentos, constituem os pilares que orientam o projeto formativo da graduação em Letras.

Em síntese, o Curso de Graduação em Letras da UEG – Câmpus Inhumas, conforme delineado no PPC, tem como objetivo proporcionar um conhecimento profundo e amplo sobre a linguagem humana em suas múltiplas manifestações e aplicações em diversos campos de atividade no contexto contemporâneo.

A configuração do PPC de Letras, assim como a estruturação de sua Matriz Curricular, se baseia em princípios fundamentais legalmente estabelecidos, incluindo a “autonomia pedagógica institucional” (BRASIL, 2001a, p. 50), o “respeito à diversidade nacional” (BRASIL, 2015, p. 9), a busca pela flexibilização da rigidez estrutural do curso, conforme indicado no Parecer n.º 492/2001, e a conexão com a pós-graduação, conforme sugerido pela Resolução n.º 2/2015. Além disso, o documento define um conjunto de competências que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo do curso e que “irão orientar a seleção e o ordenamento de conteúdos” (UEG, 2015, p. 27). Esses princípios fundamentais são apresentados no trecho a seguir:

[...] o Curso de Letras assume a formação de seus acadêmicos a partir dos seguintes princípios curriculares norteadores, com base no PPI (2011, p. 25 – 28)

- a) interdisciplinaridade acadêmica;
- b) pluralidade e historicidade ideológica e acadêmica;
- c) integração entre educação, trabalho e atuação social;

- d) indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- e) contextualização;
- f) reflexão e autonomia (UEG, 2015, p. 39).

Essas concepções e pressupostos pedagógicos, fundamentados no PDI da UEG norteiam a organização didático-pedagógica adotada não apenas pelo Câmpus de Inhumas, mas por toda a instituição. Eles se baseiam no entendimento da vida acadêmica como um período formativo caracterizado pelo pluralismo e pela interdisciplinaridade, pelo compromisso com os valores humanísticos e éticos e pela visão do estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

3.2 O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LETRAS DA UEG/INHUMAS: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

O perfil do egresso do Curso de Letras da UEG – Câmpus Inhumas é delineado com base em um conjunto de habilidades e competências essenciais. O PPC estabelece que o graduado em Letras deve apresentar as seguintes características: senso crítico; percepção de valores éticos e de cidadania; capacidade de engajar-se politicamente em processos de transformação da sociedade; capacidade de realizar ações voltadas para a preservação ambiental e a sustentabilidade econômica e social do país.

Além disso, o perfil do egresso, conforme citado PPI da UEG, deve incluir habilidades e competências cognitivas e emocionais. Espera-se que o graduado tenha uma visão crítica dos conhecimentos em sua área e em áreas relacionadas, sendo capaz de abordá-los de várias maneiras. Também se espera que ele faça uso racional dos recursos e promova a consciência da necessidade de uso equilibrado dos recursos ambientais (UEG, 2015).

No que diz respeito ao papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o egresso deve ser capaz de compreender e avaliar esse processo, articulando conhecimentos práticos e teóricos de forma eficaz. Ele deve ser capaz de aplicar esses saberes de maneira adequada às necessidades da sociedade, com atenção especial para questões relevantes da atualidade, como a valorização da cultura local, a promoção dos direitos humanos básicos e a sustentabilidade, como mostra o seguinte trecho:

A graduação deve propiciar a aquisição de competências de longo prazo, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos e linguagens, enfim, uma qualificação intelectual de natureza suficientemente ampla e abstrata para constituir, por sua vez, base sólida para a aquisição contínua e eficiente de conhecimentos específicos. Ao mesmo tempo, deve propiciar oportunidades de se tornar os lócus de construção/produção do conhecimento, em que o discente atue como sujeito da aprendizagem (UEG, 2015, p. 38).

Com base na pesquisa e em reflexões pessoais, espera-se que o professor graduado em Letras tenha a capacidade de ampliar, requalificar e reconstruir os conhecimentos disponíveis, demonstrando responsabilidade pelo seu aprimoramento profissional contínuo.

Continuando na seção que delinea o perfil profissional do egresso do curso de Letras e direcionando o enfoque especificamente para o perfil do egresso educador, observa-se uma reafirmação dos objetivos previamente expostos nessa parte do documento, que discute os objetivos gerais e específicos. Afirma-se que o curso busca cumprir o papel historicamente estabelecido de formação profissional e humana, conferindo destaque à formação intelectual dos seus estudantes, sem se limitar à simples aquisição de competências técnicas.

E ainda, o texto ressalta que o perfil almejado para o egresso do curso de Letras da UEG é o de um intelectual capaz de assimilar saberes técnicos e científicos, estando apto a aplicá-los de maneira apropriada em sua prática pedagógica, independentemente do nível e da modalidade de educação em que venha a atuar, visando atender às demandas da comunidade. Para alcançar a formação desse perfil, é fundamental que os futuros professores passem por “[...] uma formação não apenas técnico-científica, mas também histórico-crítica” (UEG, 2015, p. 33).

O que caracteriza um profissional com uma formação histórico-crítica consistente é a capacidade de agir, refletir sobre a sua ação, modificar a sua ação, tornar a refletir e, assim, realizar as alterações que se fizerem necessárias. Essa formação responde a um princípio metodológico que prioriza a resolução de situações-problema em um esquema de ação-reflexão-ação. Dessa forma, um profissional crítico-reflexivo se constitui pela capacidade de relacionar conhecimentos com a realidade, intervindo de maneira eficiente.

Nesse contexto, o “aprendiz de professor” (UEG, 2015, p. 34) deve tornar-se um profissional autônomo e independente, capaz de relacionar o ensino com a pesquisa, compreendendo a investigação como um elemento facilitador do processo de aprendizagem. Esse profissional deve ter um compromisso com a ética, estar ciente de sua responsabilidade social e educacional, bem como das consequências de sua atuação em qualquer função que venha a exercer.

Os saberes privilegiados para a formação desse intelectual incluem o saber ser, isto é, o conhecimento que transforma a própria consciência diante da realidade; o saber fazer, que denota um conhecimento técnico, didático e metodológico consistente; o saber conviver, que demonstra a necessidade de uma capacidade relacional, tanto com os alunos quanto com a instituição onde trabalha, a família e a comunidade local; e o saber projetar-se no e para o mundo, que indica um conhecimento voltado para a tomada de consciência sobre a importância de seu papel como formador de opinião e agente formador de cultura.

A qualificação que se pretende conferir ao profissional de Letras não se limita à aquisição de um conjunto de conhecimentos pré-definidos. Trata-se, antes, da construção de competências que se desenvolvam a longo prazo. Essa qualificação intelectual, amparada em uma sólida base teórica, deve ser ampla e abstrata, permitindo uma expansão contínua e eficiente do conhecimento específico.

O PPC encerra o tópico que apresenta os atributos que se deseja desenvolver nos estudantes de Letras da seguinte forma:

A partir dos objetivos gerais e específicos do Curso de Letras-Português/Inglês, o que se pretende é formar profissionais que tenham competência para ensinar os conteúdos essenciais à formação de seus alunos e estimular a consciência crítica, juntamente com os conhecimentos pedagógicos acerca do processo de ensinar e aprender, além de uma visão geral do contexto educacional, social e cultural contemporâneo. Em tese, um profissional que esteja atualizado com os diferentes estudos que surgem sobre a sua área de atuação, tornando-se, assim, capaz de inovar e transformar as diferentes realidades apresentadas no seu cotidiano escolar (UEG, 2015, p. 35).

Em suma, o perfil almejado para o egresso que exercerá a função de docente de Língua Portuguesa é o de um profissional competente para ministrar os conteúdos essenciais da Educação Básica, possuindo conhecimentos pedagógicos sólidos sobre o processo ensino-aprendizagem. Esse profissional deve ser capaz de promover e estimular a consciência crítica dos alunos, apresentando uma visão

abrangente e consciente do cenário educacional, social e cultural contemporâneo, dentro do contexto em que atua.

3.3 A MATRIZ CURRICULAR OPERACIONALIZADA ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2023

O PPC declara que tem como foco formar um professor na área de Letras cuja identidade é a de um profissional intelectual crítico-reflexivo. Para atingir esse objetivo, estrutura o currículo em dois eixos que se desenvolvem de forma concomitante ao longo do curso: o currículo básico e o currículo de aprofundamento e ampliação.

O currículo básico constitui o núcleo da formação teórica e técnica dos graduandos e é composto por áreas que se traduzem em disciplinas, atividades e trabalhos acadêmicos. Por outro lado, o currículo de aprofundamento e ampliação possui um caráter reflexivo, oferecendo opções de disciplinas e atividades que estão fora da grade curricular fixa. Essas opções são de livre escolha dos alunos, o que proporciona “tempo para leitura, para pesquisa e para outras atividades acadêmicas, observando outras modalidades de ensino-aprendizagem em sua estruturação” (UEG, 2015, p. 54).

A caracterização do currículo básico e do currículo de aprofundamento e ampliação, com suas descrições e seus objetivos podem ser observados, respectivamente, nas Tabelas¹⁴ 9 e 10:

Tabela 9. Formação do currículo básico do curso de Letras - UEG/Inhumas

O currículo básico e sua formação	
Área de formação geral	Compreende estudos históricos e sociais.
Área de formação pedagógica docente	Compreende os conhecimentos diretamente relacionados com o exercício de professor do campo de Letras e de ensino-aprendizagem.
Área de formação básica	Compreende o domínio dos conhecimentos específicos e do currículo da Educação Básica, relacionados à área de Língua Portuguesa, LIBRAS e Literaturas (Brasileira e Portuguesa), bem como ao modo de ensinar esses conhecimentos.
Área de formação, de investigação e de prática	Compreende os processos, os métodos de investigação, o reconhecimento e o exercício <i>in loco</i> da prática profissional.

¹⁴ As Tabelas 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são de autoria própria e têm como base o PPC e a Matriz Curricular do Curso de Letras da UEG – Câmpus Inhumas, em vigor entre os anos de 2015 e 2023.

profissional	
Pesquisa através de trabalho acadêmico	Produção do Trabalho Acadêmico (TA), além dos trabalhos de investigação como princípio formativo, que serão realizados ao longo do curso, na prática de ensino.
Estágio Supervisionado	Compreende o conhecimento <i>in loco</i> das escolas e de seu funcionamento; da concepção, da construção e da gestão de situações de ensino e de aprendizagem; do trabalho pedagógico final; e da reflexão sobre a prática docente observada e exercida.

Fonte: Adaptada de UEG (2015).

Apesar de o curso de Letras não se destinar exclusivamente à formação de licenciados para o magistério, como também a outros profissionais que podem desempenhar funções relacionadas ao uso da linguagem, é possível observar nessa configuração um reflexo significativo da licenciatura. Isso se deve ao fato de que é perceptível a intenção de proporcionar uma formação que, além de oferecer conhecimentos históricos e sociais sobre a língua, inclua conhecimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos e práticos relativos ao exercício docente.

Tabela 10. Formação do currículo de aprofundamento e ampliação

Currículo de aprofundamento e ampliação (núcleo livre) ofertado em EAD	
Disciplinas optativas	Filosofia; Sociolinguística Básica; Letramento; Novas tecnologias em Educação; Literatura Africana de Língua Portuguesa; Linguagem e sociedade; Literatura Goiana; Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa; Literatura comparada; Cultura brasileira; Introdução à análise de filmes; Fundamentos de Linguística Aplicada; Disciplinas de Outros Cursos; Disciplinas de Outras Unidades.
Experiências pedagógicas	Participação em projetos de pesquisa, de extensão, de cultura, de artes; Participação em grupos de estudo; Estudos mediados pelos veículos de informação, tais como revistas, internet, periódicos, jornais, televisão, dentre outros; Monitoria.

Fonte: Adaptada de UEG (2015).

As atividades previstas pelo currículo de ampliação atendem, em certa medida, à necessidade de formar profissionais com ampla base cultural, conhecimentos interdisciplinares e competência no uso das tecnologias da informação e comunicação, conforme estabelecido pela Resolução n.º 2/2015. Algumas dessas disciplinas optativas oferecem aprofundamento em conteúdos curriculares fundamentais, como o estudo da literatura e o ensino da língua portuguesa.

Na subdivisão que trata das experiências pedagógicas, abre-se a possibilidade de participação em atividades realizadas em outros momentos e espaços, além da sala de aula e da instituição, permitindo aos estudantes vivenciar situações diversificadas e interagir com outros estudantes, acadêmicos e profissionais da área que mais se relaciona com seus interesses de formação.

A partir da Matriz Curricular¹⁵, foi feita, na Tabela 11, a distribuição das disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias por área do conhecimento, inseridas no que o PPC denominou de currículo básico, a fim de observar e compreender a estrutura da licenciatura em Língua Portuguesa. Não foram incluídas, na referida tabela, as disciplinas relacionadas à língua estrangeira, uma vez que não são o foco de análise desta pesquisa, que se concentra no perfil profissional do professor de Língua Portuguesa.

¹⁵ A Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês – 2015 do Câmpus de Inhumas está disponível de forma integral no Anexo A.

Tabela 11. Distribuição das disciplinas obrigatórias e as respectivas cargas horárias por área do conhecimento

ÁREAS DE CONHECIMENTO DENTRO DO CURRÍCULO BÁSICO					
	Formação Geral	Formação Pedagógica Docente	Formação Básica	Estágio Supervisionado	Produção de TA
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ História da Educação ▪ Sociologia da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagem, Tecnologias e Produção ▪ Políticas Educacionais ▪ Didática ▪ Diversidade, Cidadania e Direitos ▪ Metodologia Científica ▪ Psicologia da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução à Ciência da Linguagem ▪ Teoria Literária I ▪ Língua Latina ▪ Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa ▪ Linguística Geral ▪ Teoria Literária II ▪ Libras ▪ Introdução aos Estudos de Língua Materna ▪ Estudo do Discurso ▪ Formação da Língua Portuguesa no Brasil ▪ Literatura Brasileira I ▪ Morfologia da Língua Portuguesa ▪ Literatura brasileira II ▪ Sintaxe da Língua Portuguesa ▪ Literatura Portuguesa I ▪ Estudos de Semântica e de Pragmática ▪ Literatura Portuguesa II ▪ Semântica Textual: texto e discurso, gêneros textuais ▪ Literatura Brasileira III ▪ Literatura Infanto-Juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I ▪ Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II ▪ Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III ▪ Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa IV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de Trabalho Acadêmico
	CHT	120 horas	360 horas	1200 horas	120 horas

Fonte: UEG (2015).

Com relação à estruturação da carga horária, observa-se que esta atende à determinação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que estabelece um mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 11), acrescentando ainda 100 horas, totalizando 3.300 horas de carga horária total.

Ao considerar a distribuição das disciplinas por área do conhecimento, nota-se uma predominância em número de disciplinas (vinte no total) e, conseqüentemente, um maior número de horas (mil e duzentas horas) destinadas ao estudo dos conhecimentos da língua portuguesa. Essa abordagem abrange tópicos

desde fonética e fonologia, passando por morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, até chegar aos estudos do discurso. A ciência da linguagem é explorada por meio de estudos introdutórios e da disciplina Linguística Geral. Os estudos literários compreendem a literatura brasileira, a literatura portuguesa e a literatura infanto-juvenil. A formação básica é complementada com o estudo de Libras e da língua latina.

Observando a distribuição de disciplinas por área de conhecimento, e considerando uma escala decrescente de horas dedicadas, logo após a Formação Básica, encontra-se a área de Formação Pedagógica Docente, que conta com seis disciplinas e trezentas e sessenta horas. Essas disciplinas abordam temas como tecnologia, políticas educacionais, didática, metodologia científica, diversidade, cidadania, direitos humanos e psicologia da educação.

Em seguida, tem-se o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, com quatro disciplinas e cento e vinte horas¹⁶, e a área de Formação Geral, composta por duas disciplinas que tratam da história e da sociologia da educação, também com cento e vinte horas de carga horária. Por fim, tem-se a disciplina Produção de TA, com sessenta horas, que aborda o estudo e a elaboração de um projeto de pesquisa e fornece orientações para a elaboração de uma monografia como trabalho final de curso.

A análise da distribuição da carga horária, das áreas e dos temas contemplados pelas disciplinas indica que a organização curricular do curso buscou atender às orientações presentes na LDB/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Docentes para a Educação Básica, conforme expressas no Parecer CNE/CES n.º 492/2001 e na Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Essas orientações ressaltam a importância de as instituições formadoras elaborarem um desenho curricular que confira à licenciatura uma identidade própria, como um curso de formação plena, sem simplificação dos conhecimentos da área específica. Isso implica inclusão dos domínios da prática e da formação didático-

¹⁶ Horas correspondentes às disciplinas Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, II, III e IV. A programação completa do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura I e II, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, incluem as seguintes ações: observação do contexto escolar, observação de aulas diagnósticas, semirregência, elaboração do projeto (pesquisa-ação), elaboração e execução de microaulas, execução do projeto – regência, produção do relato de experiência ou artigo científico, apresentação dos resultados em evento (SIMPEL) e atividades complementares, perfazendo um total de 400 horas (UEG, 2015).

pedagógica, que são fundamentais para o exercício profissional docente, e na distinção notável em relação ao bacharelado.

A Matriz Curricular direciona a maior parte da carga horária total do curso, que é de três mil e trezentas horas, para as disciplinas inseridas no núcleo de estudos de formação geral. Esse núcleo abrange os conhecimentos da área específica de língua portuguesa, além do campo educacional, seus fundamentos e suas metodologias.

E ainda, atende à determinação de oferta de quatrocentas horas para o estágio supervisionado, que é operacionalizado no currículo com tempos e espaços específicos a partir do terceiro ano, ou seja, na segunda metade do curso. Além disso, disponibiliza atividades e disciplinas optativas dentro do núcleo de diversificação e aprofundamento para cumprir as duzentas horas de atividades complementares.

As quatrocentas horas de Prática como Componente Curricular (PCC) exigidas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 11) estão distribuídas ao longo do curso e se fazem presentes na maioria das disciplinas desde o primeiro ano, como pode ser observado na Matriz Curricular.

O princípio de flexibilidade curricular preconizado pelo Parecer CNE/CES n.º 492/2001 pode ser observado na proposta do PPC de configurar o currículo de forma a superar o modelo rígido de disciplinas isoladas e justapostas. Ele organiza as disciplinas de maneira que os alunos possam fazer escolhas e percorrer um caminho formativo particular, de acordo com sua área de interesse e que melhor atenda à sua atuação profissional. Isso fica evidente na disponibilização de disciplinas que compõem o núcleo livre, oferecidas pela EAD.

Após analisar o PPC e a configuração dada à Matriz Curricular de 2015, algumas observações podem ser feitas a partir da leitura do ementário das disciplinas. No que diz respeito à capacitação do docente da Educação Básica para o uso das TICs, há apenas uma disciplina obrigatória, que é Linguagem, Tecnologias e Produção, no primeiro período. Ao analisar a descrição da ementa, percebe-se que há uma abordagem mínima do tema, com a maior parte do conteúdo dedicada aos estudos relacionados ao texto, como tipo, gênero, planejamento, estrutura e construção, além de aspectos gramaticais na construção textual.

Entretanto, dentre as disciplinas que fazem parte do núcleo livre, encontra-se um componente curricular denominado Novas Tecnologias em Educação, cuja

ementa indica uma abordagem muito mais ampla e consistente em relação ao uso de recursos tecnológicos atualizados em situações didáticas. A localização dessa disciplina no núcleo livre não parece justificável, considerando a presença e a crescente relevância dos aparatos e recursos tecnológicos na vida cotidiana. Portanto, seria mais coerente incluí-la no núcleo rígido da matriz curricular.

A educação especial, a educação inclusiva e a língua brasileira de sinais são abordadas em uma única disciplina, Libras, que possui a duração de apenas um semestre. A ementa dessa disciplina apresenta uma temática ampla, incluindo “História da educação especial. Paradigma Inclusivo. Legislação. Filosofias educacionais de atendimento aos surdos. Cultura Surda” (UEG, 2015, p. 146). Além disso, prevê a aquisição completa do idioma Libras, abrangendo conversação e interpretação.

No entanto, considerando a complexidade e a amplitude dos temas abordados na ementa, é questionável se um período tão reduzido de seis meses é suficiente para uma compreensão adequada. Isso é ainda mais preocupante quando se considera que os estudantes devem adquirir um novo idioma, no caso, a Libras. Essa carga horária limitada pode não ser adequada para preparar os futuros docentes para o trabalho nas escolas, onde é provável que encontrem alunos com transtornos globais do desenvolvimento e deficiências de várias naturezas. Uma formação sem a devida profundidade pode não os capacitar adequadamente para oferecer um ensino adequado a esse público específico.

É importante observar que, no ementário em questão, os aspectos legais e políticos estão inseridos em disciplinas como Diversidade, Cidadania e Direitos e Políticas Educacionais. Essas disciplinas tratam da legislação que rege a educação, especialmente a CF/1988 e a LDB/1996, bem como abordam questões relacionadas ao financiamento e à gestão da educação brasileira, além de discutir temas como cidadania, democracia, estado democrático de direito e constitucionalismo.

A dimensão que aborda os saberes didáticos e o fazer pedagógico encontra-se na disciplina Didática, que faz parte do núcleo básico do currículo e trata das questões relacionadas a que, quando, como e para quem ensinar. Por sua vez, a dimensão técnico-científica, que inclui a conceituação e tipificação dos métodos e tipos de pesquisa, bem como a normatização de trabalhos científicos, é abordada na disciplina de Metodologia Científica.

Os temas que englobam a ampla área da diversidade, como as questões “ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (UEG, 2015, p. 8), contemplados pela disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, conforme destacado na Resolução n.º 2/2015.

Vale ressaltar a importância da capacitação relacionada à EAD. No Ensino Superior, o ensino semipresencial ou totalmente remoto já é uma realidade há alguns anos no Brasil. No entanto, é importante destacar que, de acordo com a Lei LDB/1996, a Educação Básica deve ser oferecida exclusivamente na modalidade presencial, exceto em situações específicas estabelecidas na legislação:

SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental

[...]

§ 4 O Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

SEÇÃO IV – Do Ensino Médio

[...]

§ 11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (BRASIL, 1996, n. p.).

Não obstante a isenção da obrigatoriedade do ensino a distância para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Resolução n.º 2/2015 prevê a capacitação dos futuros docentes para trabalharem na modalidade EAD. No entanto, não consta na matriz curricular do curso em análise nenhuma disciplina que ofereça essa formação. São disponibilizadas disciplinas optativas por meio remoto, mas nenhuma delas tem o intuito de ensinar os futuros professores a atuarem por esse meio.

3.4 OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópico, são analisadas as ementas de algumas disciplinas cujos temas referem-se aos estudos linguísticos, com o objetivo de identificar quais saberes a respeito da língua são contemplados no processo formativo do futuro docente de Língua Portuguesa. Faz-se necessário esclarecer, neste ponto, que as ementas apresentadas no PPC trazem os tópicos abordados e as referências bibliográficas

utilizadas como aporte teórico, porém não descrevem o conteúdo programático nem os procedimentos utilizados para a execução das atividades.

De acordo com o que traz o Parecer CNE/CES n.º 492/2001, os conteúdos caracterizadores básicos do currículo de Letras devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários (BRASIL, 2001a). Dessa forma, o curso de Letras estrutura-se em dois módulos, claramente delineados ao longo da história da constituição dos estudos da linguagem: um módulo que tem por objeto o estudo das línguas faladas pelas sociedades humanas, centrado na Linguística, e outro que tem a finalidade de analisar o “fato linguístico singular, a arte que se expressa pela palavra que é a literatura”, centralizada na disciplina Teoria da Literatura (FIORIN, 2010, p. 7-8).

Para o fim a que se destina o presente estudo, foram selecionadas, prioritariamente, disciplinas que constituem o núcleo de formação básica, apresentado anteriormente na Tabela 11, localizadas no módulo que compõe os Estudos Linguísticos, excetuando-se as disciplinas ligadas aos Estudos Literários.

Mediante leitura e análise dessas ementas, foi possível perceber que algumas delas seguem linhas temáticas semelhantes, o que tornou possível reuni-las em grupos de acordo com o assunto ou os saberes que constituem seu principal objeto de estudo. Desse modo, foram delimitados três grupos distintos de disciplinas: o primeiro deles trata da ciência da linguagem, a linguística; o segundo aborda a trajetória histórica da língua portuguesa, desde a origem no latim até a configuração atual; e o terceiro grupo estuda a língua portuguesa em ação, buscando compreender o jogo de significados e sentidos percebidos em seu uso.

Para melhor visualizar esses grupos, as disciplinas e suas respectivas ementas foram dispostas nas Tabelas 12, 13 e 14:

Tabela 12. Disciplinas e ementas que tratam da ciência da linguagem, a linguística

Disciplinas	Ementas
Introdução à Ciência da Linguagem	História da ciência da linguagem. Objeto da linguística. Distinção entre língua e fala. O signo linguístico e sua natureza. A relação significante/significado. A arbitrariedade do signo linguístico. Sincronia e diacronia. A noção de valor. Relações sintagmáticas e paradigmáticas.
Linguística Geral	Aspectos teóricos básicos da linguística geral: conceitos e níveis de análise. Diferentes abordagens científicas da linguagem: formalismo e funcionalismo.
Introdução aos Estudos de Língua Materna	Conceitos básicos em Sociolinguística. Modelos de teoria e análise sociolinguística. Variedade padrão e não-padrão, registro, estilo.

Iniciação à pesquisa sociolinguística. Variação e ensino de língua materna. Usos e registros da língua materna.

Fonte: Adaptada de Matriz Curricular/ UEG (2015).

Na disciplina Introdução à Ciência da Linguagem, inicia-se uma revisão da história dos estudos sobre a linguagem até a constituição da linguística, ciência que tem a língua como objeto próprio. São apresentados detalhes dos principais elementos que compõem a linguística e suas intersecções com outras áreas do saber. Percebe-se que a disciplina se baseia nos ensinamentos de Ferdinand de Saussure, dado que todos os itens conceituais citados na ementa estão presentes em sua obra “Curso de Linguística Geral”, e os demais textos da bibliografia indicada fazem referência ao linguista suíço.

Na disciplina Linguística Geral, seguem-se os estudos dos conceitos gerais da ciência linguística, suas principais correntes e tópicos como formalismo, funcionalismo e linguística gerativa. Na última disciplina desse grupo, Introdução aos Estudos de Língua Materna, o foco reside na sociolinguística, área que toma a língua em seu uso real, considerando que aspectos sociais e culturais influenciam a sua realização. A língua é entendida como um sistema inerentemente variável, que pode ser observado nas identidades linguísticas dos grupos sociais, nas variedades sociais e regionais da língua (MUSSALIM; BENTES, 2017).

Tabela 13. Disciplinas e ementas que tratam da trajetória histórica da língua portuguesa

Disciplinas	Ementas
Língua Latina	Breve histórico da língua e literatura latina. Fonética e ortografia do Latim. A relação entre os casos latinos e a morfossintaxe da língua portuguesa. As cinco declinações. As quatro conjugações verbais e o verbo “esse”. Os adjetivos de primeira e segunda classe. Os pronomes. Os numerais. Os advérbios e os conectivos.
Formação da Língua Portuguesa no Brasil	Abordagem diacrônica sobre as características do Português do Brasil. História interna e externa da Língua Portuguesa. Hipóteses sobre a origem e a formação do Português do Brasil. Variação e mudanças linguísticas nas perspectivas sincrônica e diacrônica.
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Introdução à Fonética e à Fonologia. Fonética e fonologia sincrônica. Fonética articulatória: a produção dos sons da fala. Os conceitos de fone, fonema, alofone. Análises fonéticas e fonológicas da língua portuguesa.
Morfologia da Língua Portuguesa	Morfologia geral: as noções de morfe, morfema, alomorfe, palavra. Processos morfológicos: morfologia lexical e flexional. Teorias e modelos de análise morfológica. Formação e classe das palavras.
Sintaxe da Língua	Sintaxe: constituição e hierarquia de estruturas oracionais simples

Portuguesa e compostas e estudo de análise sintática e sintagmática. Análises morfossintáticas da língua portuguesa.

Fonte: Adaptada de Matriz Curricular/UEG (2015).

O segundo grupo trata da trajetória histórica da língua portuguesa, como referido anteriormente. Inicia-se com a disciplina Língua Latina, que apresenta um estudo introdutório do latim, com foco em sua gramática e literatura. Destaca-se que a estrutura morfológica e sintática do latim guarda relações importantes com a morfossintaxe da língua portuguesa.

A disciplina seguinte, Formação da Língua Portuguesa no Brasil, segue analisando a dimensão histórica da língua, traçando uma sequência temporal que busca compreender como se formou a língua portuguesa falada no Brasil. Nela, reaparecem dois importantes conceitos – sincronia e diacronia –, trabalhados no “Curso de Linguística Geral”, obra base da disciplina Introdução à Ciência da Linguagem, sendo a perspectiva diacrônica o ponto de vista que possibilita identificar o caminho evolutivo de uma língua e compreender as mudanças que se sucederam até chegar à sua forma atual.

As três últimas disciplinas: Fonética e Fonologia, Morfologia da Língua Portuguesa e Sintaxe da Língua Portuguesa, concentram-se nos aspectos internos da língua, nos elementos e nas regras que a compõem enquanto sistema. Pode-se afirmar que essas disciplinas tratam mais proximamente da gramática, entendendo-se por gramática o “sistema de regras e/ou princípios que governam o uso dos signos da língua” (CANÇADO, 2008, p. 15). São trabalhados os conceitos fundamentais e propostos teorias e modelos de análise fonética, fonológica, morfológica e sintática.

Tabela 14. Disciplinas e ementas que tratam da língua portuguesa em uso

Disciplinas	Ementas
Estudos de Semântica e de Pragmática	Semântica: conceito, objeto histórico da disciplina. Teorias e modelos de análise semântica das línguas naturais. Pragmática: conceito e objeto de estudo. Noções de intertextualidade e processos de significação.
Semântica Textual: texto e discurso, gêneros textuais	Estudo dos fatores contextuais que determinam os usos linguísticos nas situações de comunicação. Língua em uso. As várias abordagens das relações entre significado e contexto. Aplicações de elementos de análise do discurso. Práticas de análise de gêneros textuais.
Estudo do Discurso	Discurso, Discursividade, Condições de produção, História e Ideologia; Tendências da Análise do Discurso; Sujeito, Sentido, Formação discursiva e Interdiscursividade.

Fonte: Adaptada de Matriz Curricular/UEG (2015).

O último grupo é composto por três disciplinas que têm em comum o fato de estudarem a língua sob diferentes aspectos, externos ao sistema em si. Esses aspectos são explorados por três subáreas da linguística: a semântica, a pragmática e o discurso.

Na disciplina Estudos de Semântica e de Pragmática, como o nome indica, são apresentadas as definições e identificados os objetos de estudo de cada uma dessas correntes linguísticas. Segundo Cançado (2008, p. 15-16), a semântica “é o estudo do significado das línguas [...] é o ramo da linguística voltado para a investigação do significado das sentenças”, enquanto a pragmática é “a área da linguística que descreve a linguagem [...] e estuda a maneira pela qual a gramática, como um todo, pode ser usada em situações comunicativas concretas”. Embora sejam diferentes, a proximidade das abordagens justifica a localização delas no mesmo componente curricular.

A próxima disciplina, Semântica Textual: texto e discurso, gêneros textuais, aprofunda-se no estudo da semântica, sendo que alguns aspectos, como fatores contextuais e situações de comunicação, passam a ser considerados centrais para a compreensão do sentido pretendido por um texto. Inicia-se a prática de análise textual com o estudo dos elementos caracterizadores da análise do discurso, tema da última disciplina desse grupo.

O Estudo do Discurso aborda os elementos caracterizadores dos estudos do discurso: história, ideologia e tendências. Essa disciplina estuda a língua enquanto realização concreta, interessando-se por uma dimensão da linguagem para além de um sistema de signos ou de um conjunto de regras. Na perspectiva de Orlandi (2013), autora que compõe a bibliografia presente na ementa da disciplina,

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem [...]. Pela análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2013, p. 15).

Conforme a autora, o estudo do discurso não encara a língua como um sistema abstrato, e sim como uma realização prática, na qual os seres humanos vivenciam sua história, comunicam-se e atribuem significados, de acordo com as condições e situações em que a comunicação se desenrola.

Ressalta-se, ainda, a presença de uma disciplina do currículo básico, intitulada Linguagem, Tecnologias e Produção, que integra a divisão da formação pedagógica docente. Essa disciplina engloba conhecimentos essenciais no campo dos estudos da língua, incluindo práticas de leitura e interpretação de textos. Veja-se sua ementa:

EMENTA: Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos (UEG, 2015, p. 142-143).

Essa disciplina desempenha importante papel no contexto educacional, abordando a leitura e interpretação de textos, uma área que demonstrou carências com base nos resultados de avaliações nacionais, como mencionado na introdução deste trabalho. Essas avaliações revelaram uma situação precária na formação escolar brasileira, especialmente no que diz respeito às habilidades de escrita e leitura.

Chama a atenção, no entanto, a falta de uma disciplina dedicada exclusivamente e com maior profundidade à questão da produção textual. Essa disciplina deveria detalhar as características composicionais de um texto escrito, estabelecendo paralelos entre a linguagem escrita e a linguagem oral, destacando os pontos de convergência e divergência entre ambas. Além disso, deveria fornecer ao futuro professor conhecimentos sólidos relativos à produção e à revisão de textos.

Ao examinar o panorama para identificar quais tipos de conhecimentos linguísticos são abordados no processo formativo do professor de Língua Portuguesa, e ao analisar as ementas das disciplinas que tratam da língua, percebe-se que é oferecida uma visão abrangente acerca do fenômeno linguístico. Isso inclui a dimensão histórica da formação da língua portuguesa, desde suas origens europeias até a evolução da língua portuguesa no contexto brasileiro.

Essas disciplinas apresentam diversas abordagens desenvolvidas ao longo da história da ciência linguística e descrevem modelos teóricos e análises linguísticas em consonância com a sociolinguística, a semântica, a pragmática e os estudos do discurso. E mais, propõem modelos de análise que levam em consideração os elementos que compõem a estrutura fonológica e morfológica das

palavras, bem como a forma como essas palavras se combinam na construção de sentenças.

Observa-se que o foco recai predominantemente na ciência linguística e em suas subáreas, bem como em seu surgimento e evolução, destacando as principais correntes da atualidade. Os conceitos saussureanos têm grande relevância e são constantemente revisitados, tanto como paralelo quanto como contraponto no desenvolvimento de diferentes correntes. O percurso começa com o estudo da linguagem em sua amplitude e evolui para a observação das especificidades da composição do sistema linguístico, direcionando-se, em seguida, para a esfera prática, na qual se busca relacionar a teoria com a língua utilizada no cotidiano.

Constata-se uma tentativa de descrever e analisar o fenômeno linguístico em diversas dimensões, considerando as inúmeras variáveis que determinam o seu uso e significado, sempre relacionando-o à sociedade. Nesse sentido, a abordagem tradicional dos conteúdos linguísticos, com o detalhamento da nomenclatura gramatical e a prescrição de normas, não é considerada uma opção viável quando se preconiza uma análise linguística alinhada à atitude da ciência linguística, que é “uma ciência descritiva, analítica e, sobretudo, não prescritiva” (MARTELOTTA, 2011, p. 20).

De forma geral, é possível afirmar que o conjunto de disciplinas que abrangem os conhecimentos sobre a língua oferece um panorama consideravelmente amplo do fenômeno linguístico. Tanto o PPC quanto a Matriz Curricular são estruturados de modo a proporcionar aos estudantes embasamento teórico para reflexão sobre os fenômenos linguísticos, permitindo a compreensão, a descrição e a explicação desses fenômenos à luz do uso efetivo da língua e de seu impacto na sociedade.

Com base naquilo que é proposto nessas disciplinas, compreende-se que a busca por formar um intelectual de caráter teórico-crítico se destaca, superando a ideia, relativamente comum, de que o graduado em Letras é um erudito ou um mero estudioso das belas-letas (beletrista), com profundo conhecimento da língua culta e suas minúcias. A aproximação com a língua é feita com o objetivo de entender os fatores envolvidos em seu uso e os condicionamentos culturais que o influenciam.

Contudo, é necessário questionar se essa visão abrangente da língua e da ciência linguística, apresentada pelo currículo, e a intenção de formar intelectuais,

como expresso ao longo do documento, são eficazes em alcançar os objetivos propostos:

O Curso de Letras [...] deve recuperar a centralidade do desenvolvimento intelectual de seus aprendizes, [...] o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Câmpus de Inhumas espera formar professores com potencial intelectual, crítico e reflexivo, [...] A formação do professor de Letras tem como foco a identidade profissional do intelectual crítico-reflexivo (UEG, 2015, p. 33, 47 e 105).

Questiona-se se o projeto é, por si só, capaz de efetivamente garantir que os graduandos do curso de Letras se tornem profissionais de ensino aptos a desenvolver a proficiência linguística em seus futuros alunos. Nesse contexto, a proficiência linguística é entendida como o pleno desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, que requer conhecimento dos elementos composicionais da linguagem escrita, seus modos de estruturação e recursos expressivos que possibilitam a articulação do pensamento e a expressão coesa.

No que diz respeito à capacitação relativa aos conhecimentos específicos a serem trabalhados na Educação Básica, é relevante observar algumas escolhas feitas na definição dos componentes curriculares. O tema “conteúdos e objetivos do ensino de língua portuguesa na Educação Básica” encontra-se somente na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I, durante um semestre do curso, abrangendo apenas os conteúdos do Ensino Fundamental. No tocante ao Ensino Médio, abordam-se temas como “pesquisa e prática pedagógica”, bem como “análise das condições de produção do ensino-aprendizagem”; porém, não são contemplados os conteúdos pertinentes a essa etapa de ensino.

Ademais, é oportuno destacar a existência de uma disciplina situada no núcleo livre, Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa, oferecida na modalidade EAD. Segue a ementa:

ABORDAGENS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ementa: O ensino de Língua Portuguesa na Educação básica: concepções, objetivos e conteúdos. Leitura e Letramento: concepções, estratégias de leitura, análise textual. Discurso e suas condições de produção, gênero e texto. A prática de análise linguística: gramática contextualizada. Atividades de ensino e desenvolvimento de competências. Ensino, aprendizagem e avaliação (UEG, 2015, p. 168).

A descrição da ementa apresenta tópicos fundamentais, como concepções, objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa para a Educação Básica, estratégias de leitura, análise textual e prática de análise linguística, com foco na gramática contextualizada. Todos esses temas são imprescindíveis para que o futuro professor tenha clareza acerca do objeto de ensino da disciplina que irá lecionar. Portanto, torna-se discutível a escolha de localizar tal componente curricular entre as disciplinas optativas em vez de incluí-lo entre as obrigatórias.

Reconhece-se, no entanto, que são fatores incontroversos a liberdade de concepção pedagógica e a autonomia didático-científica que a IES e seu corpo acadêmico possuem para elaborar um projeto pedagógico e uma matriz curricular alinhados com a visão que idealizaram para o curso, o que está em perfeita consonância com o disposto em lei (BRASIL, 1988, 2015).

Posto isso, passa-se a considerar algumas hipóteses em relação às escolhas curriculares mencionadas anteriormente. Essas hipóteses retomam algumas das características esperadas para o discente de Letras, a saber, a autonomia e a formação pela pesquisa. A autonomia está intrinsecamente ligada à visão da graduação como uma “etapa de formação profissional que capacita o discente para um processo autônomo de educação” (UEG, 2015, p. 37). Assim sendo, a autonomia é vista e proposta como um elemento determinante para a aquisição dos conhecimentos envolvidos no processo formativo.

Outra possibilidade relaciona-se ao objetivo de desenvolver, ao longo da graduação, habilidades que se desdobrem em longo prazo e se tornem constitutivas do perfil do futuro profissional, como a capacidade investigativa. Esse intuito fica evidente em alguns trechos, como quando se prevê, “[...] sobretudo, a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo”, e ao referir-se ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras do Câmpus de Inhumas, que afirma que “[...] seus componentes curriculares procuram contemplar os eixos de formação investigativa” (UEG, 2015, p. 37 e 47).

Dessa maneira, pode-se inferir que o PPC parte do pressuposto de que, a partir de um referencial teórico sólido, métodos investigativos eficazes e conteúdos culturais e cognitivos abrangentes, o licenciando teria condições de, de forma autônoma, adquirir os conhecimentos específicos necessários para sua prática profissional. As concepções sobre a graduação como um processo formativo que visa a construção de um discente autônomo e com habilidades investigativas estão

na base da escolha de não se focar especificamente na ampliação e no aprimoramento do uso da língua portuguesa e da capacidade de comunicação, tanto oral quanto escrita, do graduando, como determina o texto legal da Resolução n.º 2/2015.

Além disso, é importante considerar que o curso em análise se trata de uma licenciatura com dupla habilitação, isto é, o tempo total de graduação deve ser dividido entre as disciplinas de duas línguas. Nessa divisão, as disciplinas relacionadas à teoria e à prática da língua estrangeira, sem considerar as horas destinadas às atividades complementares, totalizam, aproximadamente, 26% do curso. Diante desse contexto, é legítimo questionar se o tempo dedicado aos estudos da língua portuguesa é suficiente para alcançar os objetivos estabelecidos no plano pedagógico do curso. O tempo disponível pode não ser adequado para abordar profundamente todos os componentes da matriz curricular necessários para a dupla habilitação e, ao mesmo tempo, cumprir todas as diretrizes estabelecidas nas normas nacionais.

Considerando o ementário das disciplinas, a composição e a estruturação do curso, bem como as concepções conceituais que permeiam o processo formativo e se refletem nas escolhas pedagógicas e na direção dada ao curso, nota-se que o ementário do curso de Letras não está alinhado com o currículo praticado nas escolas. As disciplinas estão majoritariamente concentradas no estudo da linguística, enquanto as escolas de Educação Básica, onde os futuros licenciados em Letras atuarão, frequentemente demandam conteúdos gramaticais e habilidades de produção textual. Como anteriormente demonstrado, alguns desses conteúdos são abordados de forma parcial, enquanto outros não são tratados de forma alguma.

Portanto, é perceptível que essa discrepância representa uma lacuna significativa na formação do professor na área de Letras. A ampla gama de metas estabelecidas pelos documentos nacionais de referência, que delineiam um conjunto substancial de habilidades e competências que o graduando deve desenvolver, em combinação com a discrepância entre os conteúdos linguísticos que um professor de Língua Portuguesa precisa dominar para o ensino da língua materna na Educação Básica e o enfoque dado aos estudos linguísticos na graduação, torna a formação desse profissional frágil e deficitária.

É pertinente questionar se a ideia de autonomia, amplamente defendida no documento institucional, e o protagonismo almejado para o professor em formação

seriam suficientes para permitir que ele adquira os conhecimentos linguísticos necessários para atender às demandas da Educação Básica, mesmo que esses conhecimentos não sejam abordados em disciplinas específicas.

Nesse contexto, é apropriado refletir sobre o valor do conhecimento na formação universitária e o papel que ele desempenha na relação pedagógica entre professor e aluno. Ao contemplar o ensino e a aprendizagem no contexto da formação de professores, Tiballi (2008) enfatiza que o conhecimento é o elemento central da universidade e o princípio orientador de sua existência histórica. A autora assim se expressa:

Neste sentido, o critério orientador para elucidarmos o ensinar e o aprender no interior da universidade deveria ser o do seu retorno aos objetivos que a constituíram historicamente, e o de reinstaurar em seu interior a sua finalidade primeira, a sua causa fundante – o conhecimento. Conhecimento aqui entendido como o conjunto dos conteúdos acumulados pelos diferentes campos científicos e que se configuram na história das disciplinas escolares [...]. A relação pedagógica entre professor e aluno somente se estabelece quando ditada pelo conhecimento. Na ausência deste elemento esta relação deixa de ser pedagógica e a função da escola deixa de se realizar (TIBALLI, 2008, p. 11).

O conhecimento configura-se, portanto, como um elemento primordial tanto na formação superior quanto na formação básica. Com relação ao conhecimento escolar, Young (2011) afirma que os conceitos abordados pelas disciplinas consistem em meios para desenvolver nos alunos as formas mais elevadas de pensamento e servem como uma ponte que conduz os aprendizes do senso comum a um conhecimento mais elaborado.

Entende-se que é imprescindível ao professor possuir um conhecimento sólido da matéria que leciona: “o conhecimento da disciplina fornece aos professores a base de sua autoridade sobre os alunos” (YOUNG, 2011, p. 617). Nesse contexto, a autoridade sobre os alunos refere-se à autoridade intelectual, que permite ao professor tornar-se uma referência indispensável na formação intelectual dos alunos.

Somente assim o docente terá condições de fazer com que os alunos avancem em sua compreensão, superando as percepções imediatas do cotidiano para a percepção da existência de uma variedade de saberes especializados que se interligam e oferecem uma visão mais ampla do mundo. Isso possibilita a observação da realidade por vários ângulos, promove o avanço intelectual, a expansão da consciência e fornece subsídios para escapar à alienação. Nas

palavras de Tiballi (2008, p. 11): “Nisto reside a finalidade da aprendizagem escolar, a mudança de atitude e de postura do sujeito diante do mundo”.

Levando em consideração o valor expressivo do conhecimento na educação em todos os seus níveis, é possível verificar que o currículo do curso de Letras em análise abrange conhecimentos das áreas estabelecidas pelas diretrizes nacionais. É identificável que os componentes listados na matriz curricular abordam o estudo de áreas próprias da licenciatura, como a História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado, além de dedicarem uma parte da carga horária total ao aspecto prático de cada disciplina. Isso permite entender que o conhecimento pedagógico é amplamente considerado.

No entanto, ainda é válido indagar se, dentro do amplo espectro de conhecimentos relacionados à língua portuguesa e à ciência linguística apresentados ao longo do curso, foram feitos recortes, releituras e adaptações necessários e apropriados para a aplicação na Educação Básica. Esse aspecto não foi identificado no currículo analisado.

Outro ponto relevante a ser destacado, quando se reflete sobre a baixa aprendizagem da língua materna e de outras disciplinas, é a questão das finalidades educacionais propostas para os sistemas educacionais públicos e o papel do conhecimento dentro desse contexto. Quando se discute as finalidades educacionais escolares, está se referindo ao que é ensinado nas escolas e por qual motivo. Essas finalidades estão relacionadas aos propósitos e sentidos que se atribuem à educação escolar e envolvem a definição de diretrizes que orientam a estruturação dos currículos e a orientação dos gestores e professores. Elas também desempenham um papel fundamental na formulação de políticas educacionais e na determinação de como os recursos públicos destinados à educação serão gastos, o que implica interesses políticos e econômicos importantes em âmbitos nacional e internacional.

A visão das finalidades educacionais presente no sistema educacional brasileiro atual está alinhada com uma abordagem economicista de mercado, conforme preconizado pelo neoliberalismo (LIBÂNEO, 2019). Dentro dessa perspectiva, todo o processo educativo é estruturado para que os alunos adquiram competências exigidas pelo mercado de trabalho. A escola é vista como um local de produção do capital humano necessário para o funcionamento da economia, uma vez que os alunos, ao desenvolverem as habilidades e as competências necessárias,

tornam-se trabalhadores produtivos, contribuindo para a força de trabalho explorada e sustentando o sistema de consumo que perpetua e sustenta o próprio sistema econômico.

Ao lado do propósito de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, está a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Isso envolve a formação de estudantes capazes de ler, escrever, realizar cálculos e resolver problemas, adquirindo conhecimentos suficientes para sobreviver e continuar seu próprio desenvolvimento. A compreensão que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem sobre a aprendizagem auxilia no entendimento dessa finalidade:

O termo 'aprendizagem' significa conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores os quais devem ser expressos pelos sistemas de ensino em *padrões mínimos de qualidade* aferidos por um sistema de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990 *apud* LIBÂNEO, 2019, p. 44, grifo nosso).

O professor José Carlos Libâneo (2012) enfatiza que as políticas educacionais elaboradas no Brasil a partir da década de 1990 desempenharam um papel preponderante no declínio dos aprendizados escolares na escola pública. O foco no desenvolvimento das capacidades mínimas e a redução da aprendizagem a um elemento básico e instrumentalizado diminuíram seu caráter cognitivo, desconectando-a do “acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Uma vez que a educação proposta por tais políticas possui um caráter instrumental e imediatista, em que os critérios de qualidade são definidos de maneira centralizada pelos sistemas educativos, e os resultados são obtidos por meio de avaliações padronizadas em larga escala, o papel do professor é redefinido como executor de finalidades pré-definidas, externas à realidade escolar local, resultando na drástica redução do “[...] papel do professor na formação cognitiva dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Por fim, é importante salientar que a problemática do baixo desempenho dos estudantes em língua portuguesa está inserida em um problema maior, que permeia a educação nacional, atravessado por questões de ordens social, econômica e política.

Luft (2020), ao analisar a situação da educação no Brasil atual e classificá-la como caótica, afirma que a escola foi enfraquecida ao longo das décadas devido a medidas negativas na área do currículo e nas práticas didático-pedagógicas. A retirada de matérias como o latim e o francês, e a restrição da língua estrangeira obrigatória apenas ao inglês, bem como a adoção de posturas pedagógicas mais permissivas e pouco desafiadoras, além da aprovação praticamente compulsória, teriam gradualmente retirado dos estudantes a necessidade do esforço e do comprometimento com a própria aprendizagem.

Escolhas curriculares e posturas pedagógicas potencialmente equivocadas explicariam o baixo rendimento na aprendizagem. No entanto, na sequência de sua reflexão, Luft (2020) apresenta um ponto que considera crucial e que se sobrepõe aos outros apresentados: o baixo investimento orçamentário na área educacional. Essa situação se torna evidente quando há comparação entre escolas públicas e privadas.

Os resultados da escolarização privada, na qual os estudantes chegam à escola devidamente alimentados, saudáveis e em segurança, além de poderem estudar em salas de aula estruturadas com materiais adequados e com professores relativamente mais bem remunerados, atingem patamares mais elevados e contrastam de forma evidente com a escolarização pública, onde a realidade é oposta.

A qualidade do ensino de língua materna ou de qualquer outra disciplina depende, antes e acima de qualquer outro fator, que as necessidades básicas da vida humana, como saúde, alimentação e segurança, sejam asseguradas. Além disso, é imperativa a necessidade de investimento por parte da União e dos estados na infraestrutura das escolas e na valorização da carreira dos professores, que tem sofrido um declínio acentuado ao longo das últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma análise e uma reflexão sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, conforme delineado pelos documentos nacionais de referência e implementado no plano de curso e matriz curricular de uma IES específica. O propósito subjacente foi compreender, por meio da análise do currículo oficial prescrito e do currículo efetivamente desenvolvido a partir dessa prescrição, quais as características, as habilidades e os conhecimentos necessários para o futuro licenciado em Letras desempenhar o papel de docente de Língua Portuguesa.

Procedeu-se, inicialmente, a uma revisão histórica do ensino da língua portuguesa no Brasil, com o intuito de contextualizar o seu nascimento, os objetivos iniciais, o público-alvo, o corpo docente e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo do tempo. Observou-se que o ensino da língua materna, introduzido no território brasileiro durante o processo de colonização promovido pelo Estado português, era predominantemente ministrado por ordens religiosas e destinava-se aos filhos da elite econômica local.

Ao longo dessa evolução histórica, identificou-se que, em determinados períodos, esse ensino era conduzido por autodatas que ministravam as chamadas aulas régias, evoluindo para os colégios normais, para os quais o Colégio Pedro II era considerado um modelo, e cujos professores possuíam formação em diversas áreas do Ensino Superior do Império. Posteriormente, chegou-se ao momento em que as primeiras universidades foram estabelecidas no Brasil, durante o século XX, concomitantemente à criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as quais receberam a responsabilidade de formar professores para atuarem na Educação Básica. Na seção final dessa trajetória temporal, foram analisadas as orientações legais que direcionaram e delimitaram a formação do professor de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da formação do professor para a Educação Básica, após a promulgação da LDB/1996.

Ao observar o panorama da oferta do curso de Letras no estado de Goiás na atualidade, constatou-se que essa oferta ocorre predominantemente no setor privado, o qual disponibiliza a maior quantidade de vagas em todo o território estadual. Essa situação insere a formação profissional docente em um contexto influenciado pelos interesses do mercado educacional, frequentemente realizado na

modalidade EAD, de caráter massificado, com pouca vinculação às comunidades locais e duração de formação aligeirada.

Os documentos que compuseram o *corpus* definido para a realização da pesquisa foram o Parecer n.º 9/2001 e a Resolução n.º 2/2015, que abordam a formação de professores para o Ensino Básico, bem como o Parecer n.º 492/2001, que estabelece as diretrizes nacionais para os cursos de Letras. No Parecer n.º 9/2001, notou-se um esforço em reconstruir o perfil do professor, que deixaria de ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem para se tornar um orientador e mediador nesse processo.

As ideias de competência e autonomia aparecem de forma destacada nesse e em outros documentos de cunho curricular publicados após a promulgação da LDB/1996. Essas características passaram a ser consideradas prioritárias para o novo professor e serviram como referência para a organização dos currículos da Educação Básica. Os professores deveriam ser competentes, responsáveis pela aprendizagem dos alunos, ágeis e habilidosos na resolução de problemas; e os alunos deveriam desenvolver habilidades e competências que lhes permitissem adquirir autoconfiança, assumir responsabilidades, encontrar soluções diante de desafios e acessar autonomamente os conhecimentos necessários.

Essas concepções de ensino e as orientações curriculares deslocaram o professor do centro do processo ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, atribuíram a ele uma grande responsabilidade pelo alcance dos objetivos propostos.

Observou-se, ainda, que o novo perfil do profissional, de acordo com os documentos analisados, incluía a capacitação para a prática da pesquisa, estabelecida como elemento fundamental em sua formação inicial, indispensável para a constante atualização dos saberes da docência e dos saberes próprios de sua área de atuação, além de um recurso importante a ser utilizado em sua prática pedagógica.

A Resolução n.º 2/2015, de maneira semelhante, apresentou a educação como um processo contínuo e abrangente e o currículo como um conjunto de princípios que devem orientar as escolhas. Assim como o Parecer n.º 9/2001, a Resolução de 2015 reforçou a importância do conhecimento e domínio das TICs como recurso pedagógico. A capacidade de atuar na EAD e o conhecimento da Libras foram apresentados como novos elementos necessários para a formação inicial do professor da Educação Básica. Nesse documento, o papel do professor

também foi descrito como o de executor, promotor e facilitador do processo de aprendizagem.

Os Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1.363/2001, por sua vez, oferecem direcionamentos para a estruturação dos cursos de Letras. Constatou-se que esses documentos se caracterizam por uma pronunciada flexibilidade curricular, estabelecendo como critério obrigatório mínimo a inclusão de conteúdos relacionados aos Estudos Linguísticos e Literários. Além disso, enfatizam que o perfil do graduado em Letras deve contemplar, dentre outras características, a competência intercultural e interdisciplinar.

Os documentos curriculares da instituição superior escolhida para análise, ou seja, o PPC e a Matriz Curricular do curso de Letras da UEG – Câmpus Inhumas, implementados durante os anos de 2015 e 2023, delineiam um projeto formativo com o propósito de moldar no licenciado em Letras o perfil de um profissional intelectual crítico e reflexivo, detentor de uma base teórica sólida, com visão cultural e intercultural abrangente, capaz de utilizar eficazmente os recursos da língua e da linguagem para fins de comunicação, interpretação da realidade estudada e estabelecimento de conexões com a vida social.

Ao cotejar os documentos regulamentadores da formação inicial do professor da Educação Básica e do professor licenciado em Letras com o projeto formativo apresentado pela instituição analisada, constatou-se que, dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação nacional, o PPC e a Matriz Curricular analisados estão em consonância com as diretrizes nacionais.

No entanto, foram identificadas algumas lacunas na proposta curricular em análise. Por exemplo, a ausência de uma abordagem mais assertiva que atenda à determinação apresentada pela Resolução n.º 2/2015 de promover “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores” (BRASIL, 2015, p. 5) e da recomendação das diretrizes para a graduação em Letras, que indica a necessidade de desenvolver nos graduandos o “domínio do uso da língua portuguesa [...] em suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001a, p. 30).

Dada a fragilidade na aprendizagem da língua portuguesa por parte de estudantes de todos os níveis, conforme dados mencionados na introdução deste estudo, e considerando que o público preferencial que busca as licenciaturas

geralmente provém de um contexto formativo básico deficitário, é notória a necessidade premente de esses alunos passarem por um processo de preenchimento de lacunas. Para tanto, devem ser empreendidos esforços formativos com o objetivo de desenvolver e aprimorar nos ingressantes do curso superior em Letras as capacidades linguísticas mínimas para que o desenvolvimento pretendido ocorra satisfatoriamente.

O processo de formação no curso de Letras deve desenvolver nos graduandos, de maneira contínua, o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2001a, p. 30). No entanto, esses conteúdos são abordados de forma apenas parcial e dispersa em diferentes componentes curriculares, sendo que alguns deles sequer fazem parte do eixo obrigatório. Isso significa que nem todos os estudantes terão acesso a esse conhecimento, que é apresentado de forma incompleta, o que representa uma lacuna significativa a ser preenchida, especialmente se a intenção é formar futuros professores com conhecimentos sólidos sobre o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, que é a função para a qual estão sendo habilitados.

Após a apresentação dos pontos mais relevantes observados ao longo da pesquisa, é importante ressaltar que as possíveis insuficiências na formação inicial do professor de Língua Portuguesa podem contribuir para esclarecer parcialmente as razões por trás dos resultados insatisfatórios no ensino e na aprendizagem da língua. No entanto, não é possível determinar com precisão qual é o grau de influência que uma formação insuficiente em alguns aspectos pode exercer nessa situação.

Para compreender as razões que contribuem para a situação insatisfatória do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa no Brasil, é necessário considerar uma série de referências de diferentes naturezas, incluindo aspectos formativos, sociais, culturais, econômicos e políticos. A educação é um processo complexo, e seu estado não pode ser atribuído a fatores isolados.

No entanto, mesmo diante da complexidade dos fatores envolvidos no processo educativo e da redução do papel de autoridade intelectual do professor a uma função de executor de atividades e planos definidos pelos sistemas educacionais, é fundamental reconhecer que o professor, devido à sua presença nas salas de aula e ao contato direto com os estudantes, continua exercendo um papel decisivo na educação escolar. Portanto, a qualidade da sua formação deve ser uma

busca constante, caso se pretenda alcançar um nível de qualidade na educação nacional.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Fernando. A escola e a literatura. *In*: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 195-220.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. 1991. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDIAGA, Begonha. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Decreto n.º 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1855. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 24 out. 1857. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jul. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 maio 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (e-MEC). Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS (CONSUN). **Resolução n.º 68(A) /CONSUN/2018, de 23 de abril de 2018**. Cria e autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura em Letras Português/Libras e suas respectivas literaturas do Universitário do Centro Universitário de Mineiros, Goiás. Disponível em: [https://unifimes.edu.br/filemanager_uploads/files/documentos/resolucoes_consun/109%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2068\(A\)%20-%20Curso%20de%20Letras%20Portugu%C3%AAs%20libras.pdf](https://unifimes.edu.br/filemanager_uploads/files/documentos/resolucoes_consun/109%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2068(A)%20-%20Curso%20de%20Letras%20Portugu%C3%AAs%20libras.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

DURAN, Maria Renata da Cruz. O endereço da cultura para o carioca joanino. *In*: DURAN, Maria Renata da Cruz. **Ecos do púlpito: oratória sagrada no tempo de D. João VI**. São Paulo: UNESP, 2010. p. 55-74.

FERREIRA, António Gomes Alves; VECHIA, Ariclê. Um olhar sobre instituições de ensino secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o imperial Collegio de Pedro II. **Cadernos de História da Educação**, v. 3, p. 5-16, jan./dez. 2004.

FERREIRA, Cristiano Lucas. **A UEG no olho do furacão: o processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2006.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. **Helb-História do Ensino de Línguas no Brasil**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2008.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas e Letras**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Cláudio Luiz Abreu. **Discurso e ensino: o curso de Letras e a formação docente**. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FRAGA, Camila Farias. **Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras**. 2016. 246 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

FREITAS, Ernani César de; PRODANOV, Cléber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Vanessa Carnielo Ramos. Memórias do “Arcebispo da Instrução” de Goyaz, Dom Emanuel Gomes de Oliveira. **Pensar a Educação em pauta**, set. 2016.

Disponível em:

<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/memorias-do-arcebispo-da-instrucao-de-goyaz-dom-emanuel-gomes-de-oliveira/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **Alfabetismo funcional**. 2018. Disponível em: <https://www.alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Painel PNAD Contínua: Educação**. 2020. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem 2021: Resultados edição impressa, digital e PPL**. 2022.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf/. Acesso em: 20 jun. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela; SUANNO, Marilza Vanessa; ROSA, Sandra Valéria (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUFT, Lya. **Educação: reprovada**. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/augusto-nunes/8216-educacao-reprovada-8217-um-artigo-de-lya-luft>. Acesso em: 9 jun. 2022.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Entrevista: Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, ano 1, n. 3, p. 139-152, jul./dez. 2001.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, Juliana Gomes da Silva de; MOREIRA, Cleumar de Oliveira. A expansão do ensino superior a partir das políticas públicas educacionais: o caso no município de Aparecida de Goiânia-GO. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 7., 2018, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas-GO: UEG, 2018. p. 673-682.

MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA – ARQUIVO NACIONAL (MAPA-AN). **Aulas Régias**. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2007.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Formação de professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTES, Vinicius Liorde. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Jeremias Araújo dos. **Ensino de língua portuguesa e formação de professores**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2011.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.

SILVA, Fernando. **Expansão e interiorização da Universidade Estadual de Goiás: análise de implantação e reestruturação do Câmpus de Quirinópolis**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2019.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões: Revista dos Alunos de Literatura Brasileira**, v. 3, n. 4-5, p. 13-26, 2016.

SPIX, Johann Baptist Von; MARTIUS, Carl Friedrich P. Von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Tradução: Lúcia Lahmeyer. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Ensinar e aprender no campo da formação de professores: desafios e perspectivas. **Educativa (UCG)**, v. 11, p. 109-122, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês**. Câmpus Universitário de Inhumas – Goiás, 2015 – 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Projeto Pedagógico**. Apresentação. Letras. 2022. Disponível em: <https://www.letras.ufg.br/n/1965-proj-ped-1-apresentacao>. Acesso em: 8 jan. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**. 2023. Disponível em: <https://www.ueg.br/prp/ppge/>. Acesso em: 10 maio 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas – USP. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

ANEXOS
**ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês
– 2015**

Câmpus: Inhumas

Curso: Letras – Português/Inglês

Modalidade: Licenciatura

Integralização: Mínimo: 04 anos

Máximo: 06 anos

Carga Horária Total: 3.300

Turno: Noturno

Temporalidade: Anual

Regime Acadêmico: Semestral

Início de vigência: 2015/1

Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
1º	Linguagem, Tecnologias e Produção	Comum	04	50	10
	Introdução à Ciência da Linguagem	Específico	04	50	10
	Teoria Literária I	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa I	Específico	04	30	30
	Língua Latina	Específico	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			20	230
Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
2º	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Específico	04	50	10
	Linguística Geral	Específico	04	50	10
	Teoria Literária II	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa II	Específico	04	30	30
	Libras	Modalidade	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			20	230
Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
3º	Introdução aos Estudos de Língua Materna	Específico	04	50	10
	Estudo do Discurso	Específico	04	50	10
	História da Educação	Modalidade	04	50	10
	Língua Inglesa III	Específico	04	30	30
	Políticas Educacionais	Modalidade	04	50	10
	Optativa	Livre	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			24	280

Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
4º	Formação da Língua portuguesa no Brasil	Específico	04	50	10
	Literatura Brasileira I	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa IV	Específico	04	30	30
	Didática	Modalidade	04	50	10
	Diversidade, Cidadania e Direitos	Comum	04	50	10
	Sociologia da Educação	Modalidade	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			24	280
Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
5º	Morfologia da Língua Portuguesa	Específico	04	50	10
	Literatura brasileira II	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa V	Específico	04	30	30
	Metodologia Científica	Modalidade	04	50	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	Específico	02	20	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I	Específico	02	20	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			20	220
Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
6º	Sintaxe da Língua Portuguesa	Específico	04	50	10
	Literatura Portuguesa I	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa VI	Específico	04	30	30
	Produção de Trabalho Acadêmico	Específico	04	50	10
	Orientação para o Estágio supervisionado de Língua Inglesa II	Específico	02	20	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	Específico	02	20	10
	Optativa	Livre	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL				270
Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
7º	Estudos de Semântica e de Pragmática	Específico	04	50	10
	Literatura Portuguesa II	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa VII	Específico	04	30	30
	Psicologia da Educação	Modalidade	04	50	10
	Orientação para o estágio supervisionado de Língua Inglesa III	Específico	04	20	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa III	Específico		20	10
	Optativa	Livre		50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			20	270

Período	Componentes curriculares	Núcleo	CHS	CHA	
				Teórica	Prática
8º	Semântica Textual: texto e discurso, gêneros textuais	Específico	04	50	10
	Língua Inglesa VIII	Específico	04	50	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV	Específico	02	20	10
	Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa IV	Específico	02	20	10
	Literatura Brasileira III	Específico	04	50	10
	Literatura Infanto-Juvenil	Específico	04	50	10
	CARGA HORÁRIA TOTAL			20	240
<p>Carga horária total de Teoria: 2020</p> <p>Carga horária total de Prática: 620</p> <p>Carga horária total de Trabalho de Curso – TC: 60</p> <p>Carga horária total de Atividades Complementares: 200</p> <p>Carga horária total de Estágio Supervisionado: 400</p> <p>Carga horária total do Curso de Letras: 3300</p>					

Fonte: UEG (2015).